

Les compétences en littératie

Rapport thématique de l'enquête PISA 2000

Anne-Marie Broi

Office de recherches et de statistiques (ORESTE), Neuchâtel

Jean Moreau

Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP),
Lausanne

Anne Soussi

Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

Martine Wirthner

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP),
Neuchâtel

Editeurs

Office fédéral de la Statistique (OFS) et
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Neuchâtel, 2003

Les compétences en littératie

Rapport thématique de l'enquête PISA 2000

Editeurs :	OFS/CDIP, Neuchâtel Monitorage de l'éducation en Suisse
Le mandant du rapport :	Direction nationale PISA.ch/ CDIP
Auteurs :	Anne-Marie Broi, Jean Moreau, Anne Soussi, Martine Wirthner
Complément d'information :	Direction nationale PISA.ch Office fédéral de la statistique CH-2010 Neuchâtel 032 713 66 42 E-Mail : pisa.ch@bfs.admin.ch
Diffusion :	Office fédéral de la statistique CH-2010 Neuchâtel Tél. 032 713 60 60 / Fax 032 713 60 61
Numéro de commande :	574-0000
Prix :	CHF 19.-
Série :	Monitorage de l'éducation en Suisse
Internet :	Vous trouvez plus d'informations sur Internet sous www.pisa.admin.ch
Version linguistique :	Ce rapport n'est disponible qu'en version française
Traductions :	Service de traduction de l'OFS, Neuchâtel
Mise en page :	Compotronic SA, Gérard Perrin, Boudry
Graphisme :	Eigenart, Stefan Schär, Berne
Photo de la couverture :	Kontrast, Atelier für Fotografie, Thomas Wiedmer, Schönbühl-Urtenen
Droits de reproduction :	� OFS/ CDIP, Neuchâtel 2003 La reproduction est autorisée, sauf à des fins com- merciales, si la source est mentionnée
ISBN :	3-303-15289-6

Remerciements

Nous remercions nos collègues suisses qui nous ont fourni les données de l'enquête, à savoir Francesca Pedrazzini-Pesce de l'*Ufficio studi e ricerca* de Bellinzona pour la Suisse italienne et Urs Moser du *KompeteZZentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung* de l'Université de Zürich pour la Suisse alémanique, ainsi que Christian Nidegger du *Service de la recherche en éducation* de Genève pour la Suisse romande.

Nos remerciements vont aussi à Andrea Bertschi-Kaufmann du *Zentrum Lesen* de Zofingen qui nous a mis en contact avec des experts alémaniques.

Cette étude n'aurait pas été possible sans l'aide de Thomas Lindauer et Afra Sturm du *Zentrum Lesen* de Zofingen pour la Suisse alémanique, de Francesca Pedrazzini-Pesce pour la Suisse italienne et de Nadia Revaz de l'Office de recherche et de documentation pédagogiques de Sion pour le Valais, qui ont analysé les plans d'études et interviewé les enseignant-e-s expert-e-s de leurs régions.

Nous remercions aussi vivement tous les experts interviewés qui ont bien voulu nous consacrer du temps en répondant à nos questions et en examinant le matériel de l'enquête. Il s'agit de :

- pour le canton de Berne, Therese Grossmann ;
- pour Fribourg, Rose-Marie Fragnière et Hervé Galeuchet ;
- pour Genève, Michel Barthelemy et Alain Seiler ;
- pour le Jura, Hélène Woog ;
- pour Neuchâtel, Jean-Marie Gertsch, Isabelle Jeannin, Joëlle Kuhn-Rognon et Claude Tharin ;
- pour St-Gall, Johannes Gunzenreiner et Roman Looser ;
- pour le Tessin, Martino Beltrani ;
- pour le Valais, Xavier Gaillard ;
- pour Vaud, Jean Bayard, Natacha Huser et Victor Wirthner ;
- et pour Zürich, Fritz Künzler.

Enfin, nos remerciements vont à deux collaborateurs du SRED à Genève : Verena Jendoubi qui a traduit un certain nombre de documents de l'allemand en français (analyse des plans d'étude, interviews, théorie sur la lecture) et Narain Jagasia qui a effectué une relecture attentive dans le peu de temps qui lui était imparti.

Table des matières

Remerciements	III	5. ANALYSE COMPARATIVE DE LA RÉUSSITE DANS DIFFÉRENTES SOUS-POPULATIONS D'ÉLÈVES	73
Avant-propos.....	1	5.1 Différences filles-garçons.....	73
L'essentiel en bref	3	5.2 Différences entre élèves parlant ou non la langue du test à la maison	76
Das Wichtigste in Kürze	9	5.3 Elèves avec de faibles compétences en littérature.....	79
L'essenziale in breve	15	5.4 Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves faibles de Suisse romande?	86
1. INTRODUCTION	21	6. ATTITUDES DES ÉLÈVES SUISSES DE 9^E FACE À LA LECTURE.....	93
2. MATÉRIEL DE L'ENQUÊTE.....	27	6.1 Définition des profils de lecteurs dans les trois régions	94
3. APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES	43	6.2 Répartition des élèves des trois régions dans les clusters.....	96
4. ANALYSE COMPARATIVE DES FACTEURS DE RÉUSSITE LIÉS AU MATÉRIEL DE L'ENQUÊTE (RÉGIONS ET CANTONS)	49	6.3 Compétences en littérature et profils de lecteurs.....	97
4.1 Rappel des principaux résultats.....	49	6.4 Composition des profils de lecteurs.....	97
4.2 Comparaison entre les trois domaines dans les trois régions	50	6.5 Profils de lecteurs et intérêt pour la lecture	98
4.3 Taux de réussite selon le processus de lecture	51	7. RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES DE 9^E EN LIEN AVEC LE CADRE CONCEPTUEL DE PISA	101
4.4 Taux de réussite selon le format de l'item.....	52	7.1 Intentions de PISA et plans d'études.....	101
4.5 Taux de réussite en fonction de la structure et du type de texte	54	7.2 Plans d'études et moyens d'enseignement.....	106
4.6 Comparaison inter-langues de la difficulté au travers de la lisibilité des textes.....	56	7.3 La langue première de l'école: dotation horaire	108
4.7 De quoi dépend la réussite aux différentes tâches?.....	58	7.4 Le point de vue des enseignants-experts	111
4.8 Les items très bien réussis	61	CONCLUSIONS.....	117
4.9 Les items les plus mal réussis	62	BIBLIOGRAPHIE	123
4.10 Comparaison entre les cantons pour les trois régions linguistiques	64	ANNEXES.....	125
4.11 Comparaison des résultats suisses avec les scores internationaux des tâches	69		

Avant-propos

Le savoir, les qualifications, les compétences sont des facteurs déterminants du développement de l'économie et de la société. C'est pourquoi la modernisation de l'éducation est aujourd'hui considérée dans tous les pays industrialisés comme une tâche politique de première importance. Cette modernisation ne va pas sans une observation régulière du fonctionnement et de l'efficacité des systèmes scolaires, observation qui s'appuie principalement sur la *mesure des performances des élèves*. Le programme PISA (Programme for International Student Assessment) de l'OCDE a précisément pour but de mesurer, à l'aide d'instruments standardisés, les connaissances et les aptitudes des jeunes de 15 ans dans trois domaines : la lecture, les mathématiques et les sciences. PISA évalue non pas l'aptitude des jeunes à restituer des connaissances apprises, mais leur aptitude à utiliser efficacement ces connaissances.

La première enquête PISA, réalisée en l'an 2000, était axée sur les compétences en lecture des jeunes en fin de scolarité. Les résultats des élèves suisses se sont révélés moyens, comparés à ceux des 32 pays qui ont participé à l'enquête. Neuf pays de l'OCDE ont obtenu des résultats sensiblement meilleurs. Indépendamment de ces comparaisons internationales, on observe – et le constat est inquiétant – que 20 pour cent des élèves en fin de scolarité ne remplissent pas en lecture les exigences requises pour suivre une formation au degré secondaire II. Des lacunes s'observent surtout chez les élèves provenant de couches sociales culturellement défavorisées. Elles s'expliquent aussi par la maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement chez les jeunes immigrés. Les résultats de PISA 2000 montrent par ailleurs qu'en Suisse l'école parvient moins bien que dans d'autres pays à compenser ces inégalités.

Il est donc grand temps d'agir. Mais avant d'élaborer des mesures politiques à divers niveaux du sys-

tème d'éducation, il convenait d'analyser de manière plus approfondie que cela n'a été fait dans le rapport national¹ les liens qui existent entre la situation scolaire des élèves et leurs compétences en lecture.

Comme les autres pays, la Suisse a fait réaliser des études thématiques approfondies afin d'identifier les facteurs qui influencent le niveau de compétence des jeunes. Cinq thèmes ont été traités :

- *Lehrplan und Leistungen* : analyse des relations entre les résultats de PISA 2000, les exigences des programmes d'études et les attentes des enseignants.
- *Les compétences en littératie*: analyse détaillée des résultats en lecture et des facteurs susceptibles de les expliquer, au niveau des élèves ou de l'institution.
- *Die besten Ausbildungssysteme*: étude des spécificités des systèmes scolaires des pays qui ont obtenu les meilleurs résultats dans le cadre de PISA 2000.
- *Soziale Integration und Leistungsförderung*: étude des facteurs qui, dans notre système d'éducation, déterminent les résultats scolaires et l'intégration sociale des élèves défavorisés.
- *Bildungswunsch und Wirklichkeit*: étude des effets que les performances et les structures scolaires exercent sur la formation post-obligatoire.

Les résultats de ces études et les recommandations qui y sont formulées serviront de base de décision en matière de politique de l'éducation. Ils sont aussi de nature à guider la mise en œuvre de cette politique.


¹ *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Synthèse du rapport national PISA 2000*, Neuchâtel 2002.

Nous remercions leurs auteurs pour le travail qu'ils ont accompli. La coopération entre chercheurs et

responsables politiques est appelée à se poursuivre dans le cadre du programme PISA.

Office fédéral de la statistique

Heinz Gilomen



Conférence des directeurs cantonaux

de l'instruction publique

Hans Ambühl



L'essentiel en bref

En 2000, les compétences des élèves de 15 ans ont été évaluées dans 32 pays dont la Suisse. Trois types de compétences, à savoir la littératie, la culture mathématique et la culture scientifique ont alors été prises en compte avec un domaine principal, la littératie. En lien avec ces compétences, les élèves étaient aussi interrogés sur différents sujets tels que leur environnement familial, leurs habitudes culturelles, leur rapport à la lecture, leur aisance dans le maniement de l'ordinateur, l'apprentissage auto-dirigé, etc.

Les élèves de 15 ans peuvent se trouver dans différents types de classe et être dans des degrés scolaires variés. C'est pourquoi la Suisse s'est donné les moyens de constituer un échantillon complémentaire d'élèves de 9^e année afin de mettre en évidence les compétences des élèves en fin de scolarité obligatoire. Notre présente étude a pour thème central la littératie chez les élèves suisses de 9^e. Les premiers rapports national, romand et alémanique ont présenté les principaux résultats pour la Suisse et ont montré le poids des variables contextuelles (genre, organisation du système scolaire, langue parlée à la maison, lieu d'origine et provenance socioprofessionnelle, etc.) et la complexité ou l'intrication de ces différentes variables. Dans ce domaine, ce sont les élèves romands qui ont obtenu les meilleures performances suivis des élèves alémaniques puis des suisses italiens (c'est entre romands et suisses italiens qu'apparaissent des différences statistiquement significatives). Par ailleurs, si dans les trois régions, on constate l'existence d'élèves aux deux extrêmes, c'est-à-dire ceux qui éprouvent de grandes difficultés à lire (en moyenne 20%), à comprendre et traiter l'information contenue dans différents types d'écrits, et d'autres très compétents (environ 22% dont 7% au niveau le plus élevé en moyenne), la Suisse alémanique a la particularité de présenter une plus grande dispersion. Genre des élèves, langue parlée à la maison, milieu d'origine et filières de l'école secondaire sont des

variables qui jouent un rôle important sur les performances. Toutefois, aucune d'entre elles n'explique à elle seule ces variations.

Problématique de l'étude

Cette étude sur les compétences en littératie des élèves de 9^e cherche à dégager de quoi dépend la réussite des élèves au-delà de facteurs contextuels et structurels, en analysant de plus près l'influence des différentes composantes du matériel de l'évaluation ainsi que celle des programmes scolaires et des pratiques pédagogiques sur les performances des élèves. Quels sont les écarts entre les plans d'étude suisses et le cadre conceptuel de PISA? L'enquête PISA n'a pas pour intention première de mesurer les connaissances ou acquis scolaires des élèves mais plutôt leurs compétences à comprendre et à utiliser des textes écrits ainsi qu'à réfléchir à leur propos. Toutefois, l'école a sans doute un rôle important à jouer dans la construction de la compétence de lecteur (ou de « littérateur »).

On peut se demander si les caractéristiques du matériel de l'enquête, en particulier les différents types de lecture (retrouver une information, interpréter et réfléchir sur le texte), les types de textes (narratif, argumentatif, explicatif, etc.), leur structure (textes continus ou non continus), le format des questions (questions à choix multiples, questions fermées à réponse courte, questions ouvertes, etc.) jouent un rôle sur la réussite des élèves. De plus, déterminer dans quelle mesure les plans d'études cantonaux et les pratiques pédagogiques s'accordent avec le cadre conceptuel de l'enquête, c'est également apprécier l'influence de l'école dans la maîtrise des compétences en littératie.

Les compétences particulières de certaines sous-populations (filles et garçons, élèves parlant ou non la langue du test à la maison¹, élèves ayant de faibles

¹ Dans cette étude ayant pour thème la littératie, nous avons plutôt choisi de différencier les populations en fonction de la langue parlée à la maison qu'en fonction du lieu de naissance. Soulignons que ces deux variables se recouvrent en grande partie.

compétences ou au contraire, élevées) sont analysées afin de mettre en évidence les facteurs déterminant la réussite de ces sous-populations. Une analyse qualitative menée sur un petit échantillon d'élèves romands avec de faibles compétences, permettra de faire émerger les stratégies des élèves, notamment par une analyse de l'erreur dans les réponses aux questions ouvertes.

L'accent sera aussi mis sur l'influence de diverses pratiques de lecture, à l'école et hors de l'école, et de l'investissement des élèves par rapport à la lecture.

Le rapport aborde aussi la question de l'existence de compétences transversales telle celle de retrouver l'information dans les trois domaines de l'enquête (compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences) en analysant les liens entre les compétences en compréhension de l'écrit et celles dans les deux autres domaines (maths, sciences).

Les méthodes utilisées

Les résultats obtenus se basent sur l'analyse des performances aux items (taux moyen de réussite) en fonction de différentes caractéristiques du matériel (type de texte, objectif de lecture, format de la question, structure du texte, difficulté des textes) et selon différentes populations (filles et garçons, élèves parlant la langue du test ou non, élèves avec de faibles compétences ou des compétences élevées en littératie). L'approche, essentiellement descriptive, s'appuie sur des méthodes univariées et multivariées (analyse des correspondances). Une analyse typologique visant à mettre en évidence des profils de lecteurs est fondée, quant à elle, sur les réponses des élèves au questionnaire. En outre, une analyse de contenu des plans d'études et des entretiens auprès d'experts a permis de comparer les intentions des curricula des cantons suisses et des pratiques pédagogiques déclarées avec le cadre conceptuel de PISA. Enfin, une analyse détaillée des réponses aux tests a été menée pour les élèves avec de faibles compétences afin de mieux saisir leurs difficultés spécifiques.

Les résultats principaux

Les élèves suisses ont de meilleures compétences lorsqu'il s'agit de retrouver une information dans un texte voire de développer une interprétation que lorsqu'il s'agit de réfléchir sur le texte.

Les corrélations entre les trois domaines, littératie, culture mathématique et culture scientifique, sont toutes significatives sur le plan statistique mais sont plus importantes en Suisse alémanique. Dans deux régions, la Suisse alémanique et la Suisse romande, elles sont plus élevées entre lecture et sciences qu'entre lecture et mathématiques ou mathématiques et sciences.

Quels sont les facteurs de réussite liés à l'instrument de l'enquête ?

Les tendances observées concernant ces facteurs de réussite sont les mêmes dans les trois régions. Certaines caractéristiques du matériel de l'enquête ont une influence sur la réussite des élèves :

- Dans les trois régions, on constate une influence du type de questions et du processus de lecture mais pas de la structure du texte en moyenne. Ainsi, les questions ouvertes donnent lieu à une réussite moindre. En Suisse, les élèves de 9^e éprouvent plus de difficulté à élaborer une réponse qu'à répondre à une question à choix multiples. De plus, la réflexion sur le texte qui demande des opérations (méta-)cognitives complexes en prenant du recul pose plus de problèmes aux élèves que les deux autres objectifs. Il faut aussi relever que la composition du matériel renforce cela : on trouve une proportion plus importante de questions ouvertes dans l'objectif réfléchir que dans les deux autres.

Dans les trois régions, certaines questions sont bien voire très bien réussies par les élèves (avec un taux égal ou supérieur à 80%) : ce sont avant tout des questions à choix multiples.

Les questions particulièrement mal réussies sont des questions ouvertes nécessitant la réflexion.

- La différenciation de la réussite s'opère entre régions linguistiques ce qui tendrait à prouver une certaine sensibilité à la langue du test. Par ailleurs à l'intérieur de chaque région, on observe des profils de réussite différents entre les cantons. L'attitude face aux questions est assez différente même entre cantons avec des performances moyennes comparables. Dans certains cantons, pour les questions ouvertes (en cas de difficulté), les élèves auront tendance à donner des réponses fausses tandis

que dans d'autres, ils auront plutôt tendance à éviter la question et à ne pas y répondre.

- La difficulté des textes mesurée au travers du coefficient de lisibilité pour les textes continus (en allemand et en français) révèle que les textes en allemand sont en moyenne plus difficiles à lire que ceux en français. La même mesure n'a pas été possible pour l'italien. Toutefois, la réussite dans les trois régions ne semble pas liée à la lisibilité des textes ou à leur longueur.

Il apparaît à la lumière de ces résultats qu'un des facteurs influant sur la réussite soit davantage le type de questions couplé au type d'objectif que la nature du texte ou sa difficulté.

De quoi dépend la réussite de certaines catégories d'élèves ?

Les sous-populations analysées ici présentent un certain nombre de caractéristique attendues et déjà soulignées ailleurs. Cependant, on peut mettre en évidence au-delà de ces constats traditionnels des nuances et particularités propres à chaque catégorie d'élèves : certaines tâches donnent lieu par ailleurs à des écarts plus grands ou au contraire moins grands. C'est ce que l'on a cherché à mettre en évidence.

- Les filles réussissent mieux que les garçons surtout dans les questions portant sur des textes continus (narratifs, argumentatifs, explicatifs, etc.) qui représentent les deux tiers du matériel de l'enquête. Pour les textes non continus (tableaux, schémas/graphiques, diagrammes, formulaires, etc.), on n'observe pratiquement pas de différences entre filles et garçons. Un certain nombre de questions sont toutefois mieux réussies par les garçons que les filles : il s'agit le plus souvent de questions portant sur des textes non continus et plutôt des questions à choix multiples. Par ailleurs, d'autres questions ont donné lieu à des écarts plus importants en faveur des filles : elles se réfèrent le plus souvent à des textes narratifs.
- Le fait de parler une autre langue à la maison différencie considérablement les élèves sauf en Suisse italienne. Toutes les questions sont mieux réussies par les élèves qui parlent la langue du test (ou assimilé, comme le dialecte suisse allemand). En Suisse

italienne, certaines questions à choix multiples sont mieux réussies par des élèves non italophones. C'est encore pour ce même type de questions que l'on observe les écarts de réussite les plus faibles en fonction de la langue parlée à la maison.

- Les élèves avec de faibles compétences en littérature (c'est-à-dire dont le niveau est inférieur au niveau 2) présentent les mêmes caractéristiques dans les trois régions. On trouve plus de garçons que de filles. Ils sont nettement plus nombreux que les autres à parler à la maison une autre langue que celle du test. Ils proviennent davantage de catégories socioprofessionnelles inférieures et de filières à exigences les plus faibles (en Suisse alémanique et romande). Ces élèves se différencient de leurs camarades avec des compétences élevées dans toutes les questions, avec des écarts encore plus grands pour les questions ouvertes qui nécessitent l'élaboration d'une réponse. Ces questions provoquent chez eux un taux très élevé de non-réponses tandis que leurs camarades avec des compétences élevées en littérature présentent plutôt pour ces questions un taux plus important de réponses fausses. Il en va de même quand il s'agit de réfléchir sur le texte. Certaines questions, comme celles à choix multiples, différencient nettement moins les élèves des niveaux de compétences extrêmes (faibles vs élevés).
- L'analyse détaillée des réponses des élèves avec de faibles compétences en littérature montre qu'ils éprouvent de la difficulté à tenir compte de plusieurs points de vue exposés dans un texte, à argumenter le leur, mais surtout à réfuter et contre-argumenter à partir de différentes opinions exprimées. Ils semblent manquer de stratégies diversifiées et adaptées aux textes abordés.

Quels sont les liens entre l'attitude face à la lecture et les compétences en littérature ?

De manière générale, les liens entre l'intérêt pour la lecture et les compétences en littérature sont relativement complexes. Par ailleurs, les profils de lecteur diffèrent quelque peu d'une région à l'autre.

- On constate un lien entre compétences en lecture et intérêt pour la lecture avec quelques petites variations selon la région : c'est en Suisse italienne que l'intérêt est le plus important malgré des compétences en littérature un peu moins élevées que dans les deux autres régions.
- Les profils de lecteurs dégagés par une analyse typologique se ressemblent dans les trois régions : certains élèves lisent surtout des textes courts (journaux et revues accompagnés ou non de BD), d'autres sont très peu lecteurs, d'autres enfin pratiquent une lecture diversifiée, lisant aussi bien des textes courts que des textes longs (fiction et documentaires).
- En Suisse romande, on rencontre deux profils de lecteurs pratiquant la diversification du type de lecture : ceux qui privilégient la fiction et ceux préférant les documentaires.
- Dans les deux autres régions, on n'observe pas le même clivage mais plutôt une différence chez les lecteurs de textes courts : certains d'entre eux ne lisent que les journaux et les revues alors que d'autres lisent en plus et de manière assidue les BD. Cette distinction n'existe pas en Suisse romande où la lecture de BD semble peu fréquente aux dires des élèves.
- La diversification des types d'écrits va plutôt de pair avec les compétences en lecture : ce sont les élèves qui lisent le moins et diversifient le moins qui ont les compétences les moins élevées et ceux qui diversifient le plus qui ont les compétences les plus élevées. En Suisse alémanique surtout et en Suisse italienne, les lecteurs de textes courts ont toutefois aussi de bonnes compétences en lecture.
- Filles et garçons se répartissent un peu différemment dans les regroupements de lecteurs selon la région. Ainsi, dans celui où la lecture est plus rare, contrairement aux deux autres régions, en Suisse romande, la proportion de filles est légèrement supérieure à celle des garçons. Ceux où la lecture de BD est importante regroupe davantage de garçons.

Quels sont les liens entre les plans d'étude, les pratiques scolaires et le cadre conceptuel de PISA ?

Les intentions générales des programmes d'enseignement semblent converger d'une région à l'autre avec

le cadre conceptuel de PISA. Toutefois, on constate d'une part des différences entre l'organisation de l'école et des plans d'étude entre régions et à l'intérieur de celles-ci. D'autre part, un décalage certain existe entre pratiques et discours officiels.

- Les exigences scolaires en matière de lecture vont grosso modo dans le sens de celles qui ont été définies pour PISA : buts, objectifs et variété des types de textes. On observe une relation forte entre les intentions de l'école, explicitées au travers des plans d'études, et le référentiel défini dans l'enquête PISA, ceci pour l'ensemble des cantons et des régions. Toutefois, des spécificités cantonales et régionales viennent nuancer ce constat général. Ainsi, il apparaît qu'en Suisse alémanique, une place particulière est accordée aux médias et aux textes non continus, qui n'apparaît pas de manière aussi claire dans les cantons de Suisse romande et du Tessin. En revanche, dans ces régions, et plus fortement encore au Tessin, un accent est donné au texte argumentatif (considéré dans bien des cas et d'abord comme préalable à la dissertation du secondaire II), mais aussi aux textes littéraires.
- Il existe un important décalage entre les intentions des plans d'études et les moyens mis en œuvre pour y répondre, ainsi que l'enseignement effectif dans les classes, en particulier dans le secondaire I.
- La majorité des cantons organisent la structure de l'école secondaire en filières – séparées en écoles différentes dans les cantons de Suisse alémanique alors qu'en Suisse romande, la situation est plus diversifiée : une partie est organisée en filières, d'autres en systèmes intégrés (classes hétérogènes à niveaux). Dans certains cas, les deux organisations cohabitent. Enfin, le Tessin a une structure intégrée avec des classes hétérogènes. L'organisation du système scolaire et de l'enseignement colore différemment les plans d'études cantonaux. La présence ou non de filières ou de niveaux, en Suisse alémanique la séparation des écoles en fonction des niveaux, impliquent des regards différents sur les objectifs à atteindre par les élèves.
- En ce qui concerne les moyens d'enseignement, la situation est là encore très diversifiée selon les cantons. Ainsi, seuls les cantons de Fribourg, Valais et Vaud – pour la Suisse romande – et les cantons de St-Gall et de Zürich – pour la Suisse alémanique – fournissent aux enseignants du secondaire des moyens d'enseignement en lecture. Corollaire-

ment, pour les plans d'études cantonaux relatifs au secondaire, une ligne de progression des apprentissages qui permettrait aux enseignants de mieux structurer leur enseignement se dessine. Celle-ci, au secondaire, peut se construire selon un double mouvement: d'une part selon les degrés, d'autre part selon les filières. D'une manière générale et pour l'ensemble des trois régions, cette progression va du texte narratif au texte argumentatif en passant par le texte informatif. Dans les systèmes à filières, l'argumentation n'est pas toujours abordée dans les filières à exigences les moins étendues.

- La dotation horaire concernant l'enseignement de la langue première est assez différente d'un canton à l'autre. St-Gall, pour la Suisse alémanique et Fribourg et le Valais pour la Suisse romande sont finalement les cantons les plus dotés en heures d'enseignement de la langue première. Force est de constater que ce sont précisément ces cantons qui obtiennent les meilleurs scores au test PISA. Nous savons qu'on ne saurait expliquer les résultats de PISA par une seule variable; il n'en reste pas moins que la variable de la dotation horaire pourrait jouer un rôle non négligeable sur la réussite. Même si beaucoup d'enseignants-experts interrogés affirment que dans l'enseignement de la langue première ce sont les activités de structuration de la langue qui prédominent, pour ce qui est des activités d'expression, la lecture a la priorité. On peut donc s'attendre à ce que l'on fasse plus de lecture dans les cantons les plus dotés en heures de français, d'allemand ou d'italien que dans les autres.
- Aux dires des enseignants-experts interrogés sur les pratiques de l'enseignement de la lecture, d'importants décalages existent entre les intentions de l'école et ce qui se ferait réellement dans les classes. Dans bien des cas, ils ont souligné la prédominance du narratif en lecture, du littéraire et de l'argumentatif chez les élèves des filières les plus exigeantes, l'emploi, dans certains cas, des activités de structuration de la langue comme aide à la lecture chez les élèves des filières les moins exigeantes. Si l'on se penche sur les résultats de l'enquête PISA, on ne remarque toutefois pas, pour les cantons concernés, une plus grande réussite en fonction des textes narratifs; il convient de préciser cependant que la conception même de l'enquête ne rend pas ce constat possible, car d'une part les

textes narratifs y sont peu nombreux, et d'autre part il y a une répartition des questions selon leur difficulté dans tous les types de texte telle qu'elle ne rend pas visible l'influence possible du type de texte sur les résultats. Par ailleurs, les tâches en lien avec réfléchir et interpréter sont moins souvent proposées aux élèves des filières les moins exigeantes qu'aux autres élèves.

- Les enseignants-experts interrogés relèvent encore que la lecture ne fait pas l'objet de fréquentes évaluations. Dans les travaux, les questions ouvertes sont plus rares, en particulier pour les élèves des filières les moins exigeantes. Or, on l'a mentionné précédemment, les questions ouvertes, demandant généralement aux élèves de justifier, d'argumenter leur réponse, ont occasionné de plus grandes difficultés que les autres.
- Enfin, ces enseignants-experts soulignent la grande diversité des pratiques à l'intérieur de chaque canton. Au-delà de tendances très générales, on est donc loin de connaître les manières d'enseigner la lecture des enseignants et des recherches restent à faire dans ce sens. Or, connaître davantage ces manières de faire aiderait certainement à mieux comprendre les résultats des élèves, en particulier aux évaluations qui leur sont proposées, à mieux saisir finalement le rôle de l'école dans les résultats obtenus.

Au terme de ces constats à la fois riches et diversifiés, quelques conclusions et enseignements peuvent être retirés:

- Lire n'est pas simplement une affaire de déchiffrage mais aussi et surtout une affaire de sens, mettant en jeu des capacités multiples et complexes, exigeant un travail qui se poursuit tout au long de la scolarité obligatoire. Un enseignement continué de la lecture nécessite également de pratiquer des évaluations notamment en se centrant sur la réflexion sur le texte et l'élaboration de réponses à des questions ouvertes.
- Cet enseignement continué de la lecture devrait intégrer bien évidemment l'écriture. Un va-et-vient entre comprendre, produire et agir réflexivement sur des textes variés devrait renforcer la compréhension comme celle de la production d'écrits. La place de la structuration est aussi importante car elle favorise la compréhension. Un travail sur la

structuration devrait avoir pour but de saisir les idées générales et les enchaînements des informations dans divers types de textes; familiariser les élèves avec les anaphores – la recherche de l'antécédent d'une reprise anaphorique repose autant sur une connaissance syntaxique que sur une connaissance sémantique propre au texte et au sujet.

- Il est également nécessaire de pratiquer un dépistage précoce des difficultés de lecture qui peuvent être de deux natures, la compréhension mais aussi de nature plus technique, l'identification des mots.
- Enfin, les résultats de l'enquête PISA amènent également à constater qu'il n'existe pas seulement deux types d'élèves, ceux qui sauraient lire et ceux qui ne sauraient pas, mais plutôt certains élèves qui auraient des difficultés à effectuer certaines tâches de lecture – la capacité à se décentrer, à argumenter leurs points de vue, à réfuter et surtout à contre-argumenter d'autres points de vue que les leurs. Pour mieux répondre aux besoins de ces élèves, il paraît indispensable d'aller plus loin dans les investigations et la recherche sur les causes des difficultés de ces élèves notamment en analysant in situ les stratégies de lecteurs.

Das Wichtigste in Kürze

Im Jahr 2000 wurden in 32 Ländern, darunter auch der Schweiz, die Kompetenzen der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler evaluiert. Es wurden drei Kompetenzfelder geprüft, nämlich Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften, wobei der Schwerpunkt auf dem Leseverständnis lag. Die Schüler/innen wurden ausserdem auch zu anderen Themen wie ihrem familiären Umfeld, ihren Kulturgewohnheiten, ihrem Leseverhalten, ihrem Umgang mit dem Computer, ihrem selbstgesteuerten Lernen usw. befragt.

15-jährige Schüler/innen können sich in verschiedenen Klassentypen und auf unterschiedlichen Schulstufen befinden. Deshalb hat die Schweiz Mittel für eine zusätzliche Erhebung bei den Neuntklässlern und Neuntklässlerinnen zur Verfügung gestellt, um die Kompetenzen der Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit zu prüfen. Unsere Studie befasst sich hauptsächlich mit dem Leseverständnis der Schweizer Neuntklässler/innen. Die ersten Berichte (gesamtschweizerisch, Westschweiz und Deutschschweiz) haben die Bedeutung der kontextuellen Variablen (Art, Organisation des Schulsystems, zu Hause gesprochene Sprache, Herkunftsort und sozio-professionelle Herkunft usw.) sowie die Komplexität oder Verflechtung der verschiedenen Variablen gezeigt. Im erwähnten Bereich haben die Schüler/innen aus der Westschweiz die besten Leistungen gezeigt, gefolgt von denjenigen aus der Deutschschweiz und aus der italienischen Schweiz (zwischen Westschweizern und Schüler/innen aus der italienischen Schweiz zeigten sich statistisch signifikante Unterschiede). Ausserdem gibt es in allen drei Regionen Schüler/innen beider Extreme, das heisst solche, die grosse Mühe haben zu lesen, das heisst die in den verschiedenen Textsorten enthaltenen Informationen zu verstehen und zu bearbeiten (im Durchschnitt 20%), und daneben sehr kompetente

(ungefähr 22%, wovon durchschnittlich 7% auf höchstem Niveau). In der Deutschschweiz ist die Streuung besonders gross. Der Schülertyp, die zu Hause gesprochene Sprache, die Herkunft und der Lehrgang der Sekundarschule sind Variablen, die für die Leistungen eine wichtige Rolle spielen. Doch kann keine dieser Variablen alleine die Unterschiede erklären.

Fragestellung der Studie

Diese Studie zu den Lesekompetenzen der Neuntklässler/innen versucht zu klären, wovon der Erfolg der Schüler/innen neben den kontextuellen und strukturellen Faktoren abhängt. Analysiert wird der Einfluss der verschiedenen Bestandteile der Evaluationsunterlagen, der Lehrpläne und der pädagogischen Praktiken auf die Leistungen der Jugendlichen. Wo bestehen Differenzen zwischen den schweizerischen Lehrplänen und der PISA-Rahmenkonzeption? Die PISA-Studie hat nicht primär zum Ziel, die Kenntnisse und das in der Schule erworbene Wissen der Schüler/innen zu messen. Sie will vielmehr deren Kompetenzen evaluieren, schriftliche Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren. Trotzdem spielt die Schule zweifellos eine wichtige Rolle beim Aufbau der Lesekompetenz.

Man kann sich fragen, ob die Merkmale des Untersuchungsmaterials, insbesondere die verschiedenen Leseformen (eine Information auffinden, den Text interpretieren und reflektieren), die Textsorten (erzählend, argumentativ, erklärend usw.), ihre Struktur (fortlaufende oder nicht fortlaufende Texte) sowie die Art der Fragen (Multiple-Choice, geschlossene Fragen mit Kurzantwort, offene Fragen usw.) eine Rolle für den Erfolg der Schüler/innen spielen. Zudem kann mit der Bestimmung des Masses, in dem

¹ In dieser Studie, die das Leseverständnis zum Thema hat, haben wir uns für eine Unterscheidung der Populationen nach der zu Hause gesprochenen Sprache und nicht nach dem Geburtsort entschieden. Es ist jedoch zu betonen, dass die beiden Variablen zu einem grossen Teil deckungsgleich sind.

die kantonalen Lehrpläne und die pädagogischen Praktiken mit der Rahmenkonzeption der Studie übereinstimmen, auch der Einfluss der Schule auf die Lesekompetenzen beurteilt werden.

Mit der Analyse der spezifischen Kompetenzen bestimmter Teilpopulationen (Mädchen und Knaben, Schüler/innen, welche die Testsprache zu Hause sprechen oder nicht¹, Schüler/innen mit schwachen oder starken Kompetenzen) sollen die Faktoren ermittelt werden, die den Erfolg dieser Teilpopulationen ausmachen. Eine qualitative Analyse bei einer kleinen Gruppe von Westschweizer Schüler/innen mit schwachen Kompetenzen soll die Strategien der Schüler/innen aufzeigen, insbesondere durch eine Fehleranalyse bei den Antworten auf die offenen Fragen.

Ein Schwerpunkt wird auch auf den Einfluss verschiedener Lesepraktiken – in und ausserhalb der Schule – und des Leseengagements der Schüler/innen gelegt.

Zudem befasst sich der Bericht mit der Frage, wie weit fächerübergreifende Kompetenzen wie die Fähigkeit, in den drei Grundbereichen (Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften) Informationen zu finden, vorhanden sind, und analysiert die Beziehung zwischen den Kompetenzen in Leseverständnis und denjenigen in den beiden anderen Bereichen (Mathematik, Naturwissenschaften).

Angewandte Methoden

Die Ergebnisse beruhen auf der Analyse der Leistungen in den Items (mittlere Erfolgsquote) in Funktion der verschiedenen Merkmale des Testmaterials (Textsorte, Leseziel, Art der Frage, Textstruktur, Schwierigkeitsgrad der Texte) und nach verschiedenen Populationen (Mädchen und Knaben, Schüler/innen, welche die Testsprache sprechen oder nicht, Schüler/innen mit schwachen oder hohen Lesekompetenzen). Der weitgehend deskriptive Ansatz stützt sich auf univariate und multivariate Methoden (Analyse der Übereinstimmungen). Eine typologische Analyse, mit der das Leserprofil bestimmt werden soll, basiert auf den Antworten der Schüler/innen im Fragebogen. Zudem haben Inhaltsanalysen der Lehrpläne und Gespräche mit Experten einen Vergleich ermöglicht zwischen den Zielen der Curricula in den Schweizer Kantonen bzw. den angegebenen pädagogischen Praktiken und der PISA-Rahmenkonzeption. Schliesslich wurde bei den

Schülerinnen/Schülern mit schwachen Kompetenzen eine detaillierte Analyse der Testantworten durchgeführt, um ihre spezifischen Schwierigkeiten besser zu erfassen.

Die wichtigsten Ergebnisse

Die Schweizer Schüler/innen haben bessere Kompetenzen, wenn es darum geht, eine Information in einem Text wieder zu finden oder einen Text zu interpretieren, als wenn eine Reflexion über den Text gefordert ist.

Die Korrelationen zwischen den drei Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften sind statistisch alle signifikant, in der Deutschschweiz aber grösser. In zwei Regionen, der Deutschschweiz und der Westschweiz, sind sie grösser zwischen Leseverständnis und Naturwissenschaften als zwischen Leseverständnis und Mathematik oder Mathematik und Naturwissenschaften.

Welches sind die an die Untersuchung gebundenen Erfolgsfaktoren?

In allen drei Regionen wurden die gleichen Tendenzen für die Erfolgsfaktoren beobachtet. Bestimmte Merkmale des Untersuchungsmaterials haben einen Einfluss auf den Erfolg der Testpersonen:

- In allen drei Regionen ist ein Einfluss des Fragetyps und des Leseprozesses, insgesamt aber nicht der Textstruktur feststellbar. So führen die offenen Fragen zu einem kleineren Erfolg. In der Schweiz haben die Neuntklässler/innen mehr Schwierigkeiten, eine Antwort zu erarbeiten, als eine Multiple-Choice-Frage zu beantworten. Zudem stellen Textreflexionen, die eine Distanzierung und ein komplexes (meta-)kognitives Vorgehen erfordern, die Schüler/innen vor mehr Probleme als die zwei anderen Ziele. Man muss auch hervorheben, dass die Zusammensetzung des Materials diesen Aspekt verstärkt: Bei der Zielsetzung Reflexion hat es einen grösseren Anteil an offenen Fragen als bei den zwei anderen Zielen.

In allen drei Regionen werden bestimmte Fragen von den Schülerinnen/Schülern gut oder sehr gut (mit einer Quote von mindestens 80%) gelöst, insbesondere Multiple-Choice-Fragen.

Besonders schlecht beantwortet wurden offene Fragen, die eine Reflexion erfordern.

- Unterschiede im Erfolg zeigen sich zwischen den Sprachregionen, was auf eine gewisse Sensibilität für die Testsprache hinweisen könnte. Daneben sind innerhalb jeder Region auch unterschiedliche Erfolgsprofile zwischen den Kantonen zu beobachten. Die Haltung gegenüber den Fragen ist selbst zwischen Kantonen mit vergleichbaren Durchschnittsleistungen ziemlich verschieden. In bestimmten Kantonen haben die Schüler/innen bei schwierigen offenen Fragen die Tendenz, falsche Antworten zu geben, während sie in anderen eher dazu neigen, die Frage zu umgehen und nicht zu beantworten.
- Bei den mit dem Lesbarkeitskoeffizienten gemessenen fortlaufenden Texten (auf Deutsch und Französisch) zeigt sich, dass die deutschen Texte im Durchschnitt schwieriger zu lesen sind als die französischen. Für Italienisch war diese Art von Messung nicht möglich. Jedoch scheint der Erfolg in allen drei Regionen nicht an die Lesbarkeit der Texte oder deren Länge gebunden zu sein.

Die Ergebnisse zeigen, dass einer der erfolgsbestimmenden Faktoren der Fragetyp kombiniert mit der Art des Ziels ist, während die Textsorte oder dessen Schwierigkeit eine weniger grosse Rolle spielen.

Wovon hängt der Erfolg bestimmter Schülerkategorien ab?

Die hier analysierten Teilpopulationen weisen eine bestimmte Anzahl erwarteter und bereits anderswo unterstrichener Merkmale auf. Es gibt jedoch, neben diesen traditionellen Feststellungen, Nuancen und Besonderheiten für jede Schülerkategorie. Bestimmte Aufgaben führen ausserdem zu grösseren oder kleineren Abweichungen. Dies haben wir versucht hervorzuheben.

- Die Mädchen beantworten vor allem die Fragen zu fortlaufenden Texten (erzählend, argumentativ, erklärend usw.), die zwei Drittel des Untersuchungsmaterials ausmachen, besser als die Knaben. Bei den nicht fortlaufenden Texten (Tabellen, Schemata/Grafiken, Diagramme, Formulare usw.) sind praktisch keine Unterschiede zwischen Mädchen und

Knaben zu beobachten. Eine bestimmte Anzahl Fragen wird jedoch von den Knaben besser beantwortet als von den Mädchen: Es sind dies meistens Fragen zu nicht fortlaufenden Texten und eher Multiple-Choice-Fragen. Daneben haben aber andere Fragen, die sich meist auf Erzähltexte beziehen, zu grösseren Abweichungen zu Gunsten der Mädchen geführt.

- Der Faktor, dass zu Hause eine andere Sprache gesprochen wird, unterscheidet die Schüler/innen – ausser in der italienischen Schweiz – beträchtlich. Alle Fragen werden von denjenigen Jugendlichen besser beantwortet, welche die Testsprache sprechen (bzw. eine assimiliert Variante davon wie die schweizerdeutschen Dialekte). In der italienischen Schweiz wurden bestimmte Multiple-Choice-Fragen von nicht italienischsprachigen Schüler/innen besser beantwortet. Für diese Fragen sind die kleinsten Erfolgsabweichungen in Bezug auf die zu Hause gesprochene Sprache zu beobachten.
- Die Schüler/innen mit schwachen Lesekompetenzen (das heisst weniger als Niveau 2) weisen in allen drei Regionen dieselben Merkmale auf. Es sind überall mehr Knaben als Mädchen. Sie sprechen daheim viel häufiger als ihre Kollegen eine andere als die Testsprache. Sie stammen mehr aus tieferen sozio-professionellen Kategorien und aus den anforderungsärmsten Lehrgängen (in der Deutsch- und Westschweiz). Diese Schüler/innen unterscheiden sich von ihren Kolleginnen und Kollegen mit hohen Kompetenzen in allen Fragen, mit grösseren Abweichungen in den offenen Fragen, die eine ausgearbeitete Antwort erfordern. Diese Fragen führen bei ihnen zu einem sehr hohen Anteil an Nicht-Antworten, während ihre Kameraden mit hohen Lesekompetenzen bei diesen Fragen eher einen höheren Anteil an falschen Antworten aufweisen. Dasselbe gilt, wenn es darum geht, über den Text zu reflektieren. Bei gewissen Fragen (Multiple-Choice) zeigen sich deutlich weniger grosse Unterschiede in den Extremen der Kompetenzniveaus (schwach versus hoch).
- Die Detailanalyse der Antworten von Schülerinnen/Schülern mit schwachen Lesekompetenzen zeigt, dass diese Schwierigkeiten haben, mehrere in einem Text aufgeführte Standpunkte zu berücksichtigen.

sichtigen, selber zu argumentieren, aber vor allem zu widerlegen und – auf der Grundlage verschiedener geäussert Meinungen – Gegenargumente vorzubringen. Es scheint ihnen an vielfältigen und auf die bearbeiteten Texte zugeschnittenen Strategien zu fehlen.

Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Lesehaltung und den Lesekompetenzen?

Allgemein ist der Zusammenhang zwischen dem Leseinteresse und den Lesekompetenzen relativ komplex. Zudem unterscheidet sich das Leserprofil etwas in den verschiedenen Regionen.

- Es ist ein Zusammenhang zwischen Lesekompetenzen und Leseinteressen mit kleinen regionalen Unterschieden feststellbar: In der italienischen Schweiz ist das Interesse am grössten, trotz etwas kleinerer Lesekompetenzen als in den zwei übrigen Regionen.
- Die auf einer typologischen Analyse beruhenden Leserprofile gleichen sich in allen drei Regionen: Bestimmte Schüler/innen lesen vor allem kurze Texte (Zeitungen und Zeitschriften mit oder ohne Comics), andere lesen sehr wenig, wiederum andere lesen diversifiziert sowohl kurze wie auch lange (fiktive und dokumentarische) Texte.
- In der Westschweiz gibt es zwei Leserprofile mit verschiedenen Lesertypen: Die einen Leser ziehen fiktive Texte vor, die andern lesen lieber Dokumentartexte.
- In den andern beiden Regionen ist diese Differenzierung nicht zu beobachten, dafür ein Unterschied bei den Leserinnen und Lesern kurzer Texte: Die einen lesen nur Zeitungen und Zeitschriften, während die andern mehr und regelmässig Comics lesen. Dieser Unterschied besteht in der Westschweiz – wo gemäss den Aussagen der Schüler/innen nicht häufig Comics gelesen werden – nicht.
- Die Diversifikation der Textsorten korreliert eher mit den Lesekompetenzen: Die Schüler/innen, die am wenigsten lesen und am wenigsten diversifizieren, haben die schwächsten Kompetenzen, und diejenigen, die am meisten diversifizieren, haben

die höchsten. Vor allem in der Deutschschweiz und in der italienischen Schweiz haben Jugendliche, die kurze Texte lesen, jedoch auch gute Lesekompetenzen.

- Mädchen und Knaben verteilen sich je nach Region etwas unterschiedlich auf die Lesergruppen. In derjenigen Gruppe, wo – im Gegensatz zu den zwei anderen Regionen sind – am wenigsten gelesen wird, in der Westschweiz in der Gruppe, die am wenigsten liest, die Mädchen etwas stärker vertreten als die Knaben. In der Gruppe, die viele Comics liest, hat es mehr Knaben.

Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Lehrplänen, den Schulpraktiken und der PISA-Rahmenkonzeption?

Die allgemeinen Ziele der Unterrichtsprogramme scheinen in allen Regionen mit der PISA-Rahmenkonzeption übereinzustimmen. Es sind jedoch Unterschiede in Schulorganisation und Lehrplänen einerseits zwischen den Regionen und andererseits auch innerhalb derselben feststellbar. Zudem besteht eine gewisse Diskrepanz zwischen Praxis und offiziellen Zielen.

Die schulischen Leseanforderungen gehen grosso modo in dieselbe Richtung wie die von PISA definierten Vorgaben, Ziele und die Vielfalt der Textsorten. Es ist eine starke Übereinstimmung zwischen den Zielen der Schulen, wie sie in den Lehrplänen zum Ausdruck kommen, und dem in der PISA-Studie definierten Referenzrahmen zu beobachten, und zwar in allen Kantonen und Regionen. Es gibt jedoch kantonale und regionale Eigenheiten, welche diese allgemeine Feststellung differenzieren. So wird in der Deutschschweiz den Medien und den nicht fortlaufenden Texten ein grosser Platz eingeräumt, was in den Kantonen der Westschweiz und im Tessin nicht so deutlich zum Ausdruck kommt. Umgekehrt wird in diesen Regionen, ganz besonders im Tessin, ein Schwerpunkt auf argumentative Texte gelegt (die in vielen Fällen als unerlässliche Voraussetzung für die Aufsätze auf Sekundarstufe II angesehen werden), aber auch auf literarische Texte.

- Es besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen den Zielen der Lehrpläne und den für ihre Umsetzung eingesetzten Mitteln sowie dem effektiven Unterricht in der Klasse, insbesondere auf Sekundarstufe I.

- Die Mehrheit der Kantone organisiert die Sekundarschule strukturell in Lehrgängen mit verschiedenen Anforderungsstufen – die in den Kantonen der Deutschschweiz in verschiedene Schulen aufgetrennt werden, während sich in der Westschweiz die Lage vielfältiger darstellt: Ein Teil ist in anforderungsdifferenzierten Lehrgängen organisiert, andere in integrierten Systemen (heterogene Niveaunklassen). In gewissen Fällen besteht ein Mischsystem beider Organisationsformen. Das Tessin schliesslich hat eine integrierte Struktur mit heterogenen Klassen. Durch die Organisation des Schulsystems und des Unterrichts erhalten die kantonalen Lehrpläne unterschiedliche Ausrichtungen. Die Organisation nach Lehrgängen oder Stufen sowie in der Deutschschweiz die Niveautrennung der Schulen, führen zu unterschiedlichen Auffassungen in Bezug auf die von den Schülerinnen/Schülern zu erreichenden Ziele.
- Auch bei den Unterrichtsmitteln ist die Situation je nach Kanton sehr unterschiedlich. So liefern nur die Kantone Freiburg, Wallis und Waadt – in der Westschweiz – sowie die Kantone St. Gallen und Zürich – in der Deutschschweiz – den Sekundarlehrkräften Unterrichtsmittel für das Lesen. Dabei zeichnet sich bei den kantonalen Lehrplänen für die Sekundarstufe eine Progression der Kenntnisse ab, die es den Lehrkräften ermöglicht, ihren Unterricht besser zu strukturieren. Diese kann auf der Sekundarstufe auf zwei Arten hergeleitet werden: Entweder nach Stufen oder nach Lehrgängen. Allgemein geht in allen drei Regionen die Progression vom Erzähltext über den informativen Text hin zum argumentativen Text. In den Systemen mit Anforderungsstufen wird das Thema Argumentation in den Lehrgängen mit den kleinsten Anforderungen nicht immer behandelt.
- Die Stundendotation für den Erstsprachenunterricht variiert beträchtlich in den Kantonen. St. Gallen in der Deutschschweiz und Freiburg sowie das Wallis in der Westschweiz sind die Kantone mit den höchsten Stundendotationen für den Erstsprachenunterricht. Es fällt auf, dass genau diese Kantone im PISA-Test die besten Ergebnisse erreicht haben. Wir wissen, dass die PISA-Ergebnisse nicht mit einer einzigen Variablen erklärt werden können; es ist jedoch nicht von der Hand zu weisen, dass die Variable der Stundendotation eine wichtige Rolle für den Erfolg spielen dürfte. Selbst wenn viele befragte Lehrkräfte und Fachexperten unterstreichen, dass im Erstsprachenunterricht die Aktivitäten der Sprachstrukturierung überwiegen, hat bei den Aktivitäten für den Sprachausdruck das Lesen Priorität. Man kann deshalb davon ausgehen, dass in den am besten mit Französisch-, Deutsch- oder Italienischstunden dotierten Kantonen mehr gelesen wird als in den anderen.
- Nach den Aussagen der befragten Lehrkräfte zu den Lesepraktiken im Unterricht bestehen grosse Diskrepanzen zwischen den Zielen der Schule und dem, was in den Klassen wirklich gemacht wird. In vielen Fällen haben die Befragten die Dominanz des Erzählerischen, Literarischen und Argumentativen beim Lesen der Jugendlichen in den anspruchsvollsten Lehrgängen unterstrichen, während bei den Schülerinnen/Schülern in den Lehrgängen mit den kleinsten Anforderungen in gewissen Fällen Aktivitäten für die Strukturierung der Sprache als Lesehilfe zum Einsatz gelangen. Wenn man sich auf die Ergebnisse der PISA-Studie abstützt, kann man jedoch in den betroffenen Kantonen keinen grösseren Erfolg bei den Erzähltexten beobachten; es muss allerdings gesagt werden, dass das Konzept der Studie eine solche Feststellung verunmöglicht, weil einerseits die Erzähltexte nicht sehr zahlreich sind und es andererseits bei allen Textsorten eine Aufteilung der Fragen nach Schwierigkeitsgrad gibt, so dass der mögliche Einfluss der Textsorte auf die Ergebnisse nicht sichtbar wird. Ausserdem werden die Schüler/innen der weniger anspruchsvollen Lehrgänge weniger häufig mit Aufgaben des Typs Reflexion und Interpretation konfrontiert als die übrigen Schüler/innen.
- Die befragten Lehrkräfte und Fachexperten heben auch hervor, dass das Lesen nicht oft Gegenstand von Evaluationen ist. In den Arbeiten sind die offenen Fragen seltener, vor allem für die Schüler/innen in den weniger anspruchsvollen Lehrgängen. Wie schon erwähnt, haben aber gerade diese offenen Fragen – die im Allgemeinen von den Antwortenden eine Rechtfertigung und Argumentation ihrer Antwort verlangen – am meisten Schwierigkeiten gemacht.
- Schliesslich unterstreichen die Lehrkräfte und Fachexperten die grossen Unterschiede in der

Praxis innerhalb jedes Kantons. Abgesehen von sehr allgemeinen Tendenzen ist deshalb die Form des Leseunterrichts sehr schlecht bekannt, und es braucht Untersuchungen in dieser Richtung. Eine Kenntnis der verschiedenen Unterrichtsformen würde sicher mithelfen, die Ergebnisse der Schüler/innen besser zu verstehen, insbesondere bei den Argumentationsaufgaben, und damit auch die Rolle der Schule für die erhaltenen Ergebnisse besser zu erfassen.

Aus diesen reichhaltigen und vielfältigen Beobachtungen können als Fazit einige Schlüsse und Lehren gezogen werden:

- Lesen ist nicht einfach eine Frage der Entzifferung, sondern auch und vor allem eine Frage des Sinns, die vielfältige und komplexe Fähigkeiten voraussetzt und eine Arbeit während der ganzen obligatorischen Schulzeit nötig macht. Ein fortgeschrittener Leseunterricht erfordert auch Evaluationsaufgaben, die sich vor allem auf die Reflexion von Texten und die Erarbeitung von Antworten auf offene Fragen konzentrieren.
- Dieser fortlaufende Leseunterricht müsste selbstverständlich auch das Schreiben beinhalten. Ein gezieltes Abwechseln zwischen Verstehen, Produzieren und Reflektieren verschiedener Texte müsste ebenso das Verständnis wie auch die Produktion von geschriebenen Texten stärken. Das Strukturieren ist ebenfalls wichtig, weil es das Verständnis fördert. Eine Strukturierungsarbeit müsste zum Ziel haben, die allgemeinen Ideen und die Gedankenführung der Informationen in verschiedenen Textsorten zu erfassen, die Schüler/innen mit den Anaphern vertraut zu machen – die Suche nach einem vorher erwähnten Wort oder Satzteil bei einer Wiederaufnahme erfordert sowohl syntaktisches Wissen wie auch eine dem Text und dem Thema eigene semantische Kenntnis;
- Ebenfalls notwendig ist ein frühzeitiges Erkennen von Leseschwierigkeiten, die zweierlei Art sein können, entweder verständnisbezogen oder, mehr technischer Natur, in Bezug auf die Identifikation der Wörter;
- Schliesslich führen die Ergebnisse der PISA-Studie auch zur Feststellung, dass es nicht nur zwei Arten von Schülerinnen/Schülern gibt, diejenigen, die lesen können, und die andern, die das nicht können, sondern verschiedene Schülertypen, die Schwierigkeiten haben, bestimmte Leseaufgaben zu erfüllen – die Fähigkeit, sich vom Text zu distanzieren, ihren Standpunkt darzulegen, andere Standpunkte zu widerlegen und vor allem anderen Ansichten als den eigenen mit Gegenargumenten entgegenzutreten. Um besser auf die Bedürfnisse der Schüler/innen einzugehen, scheint es unerlässlich, die Untersuchungen und Forschungen zu den Gründen für die Schwierigkeiten dieser Schüler/innen fortzuführen, insbesondere durch eine Analyse vor Ort deren der Lesestrategien in konkreten Anwendungssituationen (« in situ »).

L'essenziale in breve

Nel 2000, 32 paesi, tra cui la Svizzera hanno partecipato a un progetto di valutazione delle competenze degli allievi quindicenni. Più precisamente si trattava delle competenze nella lettura, nella matematica e nelle scienze, con un accento particolare sulla lettura. Gli allievi sono stati interrogati anche su altri argomenti che possono incidere sulle loro competenze, per esempio l'ambiente familiare, le abitudini culturali, il rapporto con la lettura, la capacità di utilizzare il computer, le forme di apprendimento autodidattico, ecc.

Dato che gli allievi quindicenni possono essere iscritti in vari tipi di classi e in gradi scolastici diversi, la Svizzera ha deciso di costituire un campione supplementare di allievi del nono anno, in modo da mettere in evidenza le competenze degli allievi al termine della scolarità obbligatoria. Il presente studio si fonda principalmente sulle capacità nella lettura degli allievi del nono anno residenti in Svizzera. I primi rapporti (nazionale, romando e svizzero-tedesco), contenenti i principali risultati della Svizzera, evidenziavano il peso delle variabili contestuali (genere, organizzazione del sistema scolastico, lingua parlata a casa, luogo d'origine, provenienza socioprofessionale) e la loro complessità. In questo ambito sono gli allievi romandi ad aver ottenuto le migliori prestazioni, seguiti da quelli germanofoni e infine dai giovani della Svizzera italiana (tra gli allievi romandi e svizzero-italiani emergono le differenze statisticamente più significative). Benché in tutte e tre le regioni vi siano allievi situati ai due poli estremi, ovvero quelli che provano grandi difficoltà a leggere (in media 20%), capire e trattare l'informazione contenuta in vari tipi di scritti e altri particolarmente dotati (circa 22% di cui 7% mediamente al livello più elevato), la Svizzera tedesca ha la particolarità di presentare una maggiore dispersione. Vi sono variabili, come il sesso, la lingua parlata a casa, l'estrazione sociale e il programma d'insegnamento secondario, che incidono notevolmente sulle prestazioni, tuttavia, nessuna di esse giustifica da sola queste variazioni.

Problematiche dello studio

Questo studio sulle competenze nella lettura degli allievi del nono anno tenta di individuare le ragioni della riuscita degli allievi al di là di fattori contestuali e strutturali, analizzando da vicino l'influenza delle diverse componenti del materiale di valutazione, dei programmi scolastici e delle pratiche pedagogiche sulle loro prestazioni. Quali sono gli scarti tra i programmi di studio svizzeri e l'ambito concettuale di PISA? L'obiettivo primo dell'indagine PISA non è di misurare le conoscenze o le nozioni acquisite da un allievo durante la scuola ma piuttosto di valutare la sua capacità di capire, utilizzare testi scritti ed effettuare una riflessione al riguardo. Tuttavia, la scuola svolge un ruolo non indifferente nello sviluppo delle competenze del lettore (o del « letterato »).

Sorge spontaneo chiedersi se le caratteristiche del materiale d'indagine possano influire sulla riuscita di un allievo, si pensi in particolare ai diversi tipi di letture (ricerca di un'informazione, interpretazione e riflessione sul testo), ai tipi di testo (narrativo, argomentativo, esplicativo, ecc.), alla loro struttura (testi continui o non continui) e al formato delle domande (domande a scelta multipla, domande chiuse a risposta breve, domande aperte, ecc.). Inoltre il fatto di determinare in quale misura i programmi cantonali di studio e le prassi pedagogiche siano in sintonia con l'ambito concettuale dell'indagine significa tenere conto dell'influenza della scuola sulla padronanza delle competenze nella lettura.

Per evidenziare i fattori che ne determinano la riuscita, nel presente studio vengono analizzate le particolari competenze di alcuni sottogruppi (ragazze e ragazzi, allievi che a casa parlano o non parlano la lingua della prova¹, allievi con competenze deboli o, al contrario, elevate). Un'analisi qualitativa svolta su un piccolo campione di allievi romandi con scarse

¹ Per questo studio incentrato sulla lettura abbiamo scelto di distinguere i gruppi di popolazione in funzione della lingua parlata a casa piuttosto che del luogo di nascita. In gran parte queste due variabili coincidono.

competenze consentirà di individuare le strategie degli allievi, esaminando in particolare gli errori nelle risposte alle domande aperte.

L'accento sarà posto anche sull'influenza di diverse pratiche di lettura nella scuola e fuori e dell'impegno degli allievi in questo senso.

Il rapporto affronta anche la tematica delle competenze trasversali come la capacità di trovare l'informazione nei tre rami dell'indagine (comprensione del testo scritto, matematica e scienze) analizzando i legami tra le competenze nella comprensione scritta e quelle negli altri due ambiti (matematica e scienze).

Metodi utilizzati

I risultati ottenuti si basano sull'analisi delle prestazioni (tasso medio di riuscita) in funzione di diverse caratteristiche del materiale (tipo di testo, obiettivo di lettura, formato della domanda, struttura e difficoltà dei testi) e secondo diversi gruppi di popolazione (ragazzi e ragazze, allievi che parlano la lingua della prova o meno, allievi con competenze deboli o elevate nella lettura). L'approccio, essenzialmente descrittivo, si basa su metodi univariati e multivariati (analisi delle corrispondenze). In base alle risposte date dagli allievi al questionario viene effettuata un'analisi tipologica allo scopo di evidenziare i profili dei lettori. Grazie a un'analisi dei contenuti dei programmi di studio e degli incontri con alcuni esperti è stato possibile paragonare gli obiettivi degli iter formativi e le pratiche pedagogiche cantonali dichiarate con il quadro concettuale di PISA. Infine, le prove degli allievi con scarse prestazioni sono state sottoposte a un accurato esame al fine di individuare le loro difficoltà specifiche.

Principali risultati

Gli allievi residenti in Svizzera sono più abili a ritrovare una determinata informazione in un testo o a sviluppare un'interpretazione piuttosto che a riflettere sul testo stesso.

Tutte le correlazioni tra i tre ambiti, lettura, matematica e scienze sono significative sul piano statistico ma rivestono maggiore importanza nella Svizzera tedesca. Nella Svizzera tedesca e in quella romanda si registrano correlazioni più marcate tra la lettura e le scienze che tra la lettura e la matematica o la matematica e le scienze.

Fattori di riuscita legati allo strumento dell'indagine

Le tendenze osservate riguardo a questi fattori di riuscita sono le stesse nelle tre regioni. Alcune caratteristiche del materiale d'indagine incidono sulla riuscita degli allievi:

- Nelle tre regioni si constata un'influenza del tipo di domande e del processo di lettura ma non della struttura del testo. Per le domande aperte il tasso di riuscita è basso. In Svizzera, gli allievi del nono anno riscontrano maggiori difficoltà nell'elaborare una risposta che nel rispondere a una domanda a scelta multipla. Inoltre, la riflessione che richiede un certo distacco dal testo di partenza (operazioni meta-cognitive) risulta più difficile rispetto agli altri due altri obiettivi. A questo contribuisce anche la composizione del materiale che presenta una proporzione maggiore di domande aperte nell'obiettivo « riflettere » che negli altri due.
- Nelle tre regioni, alcune risposte hanno registrato tassi di riuscita uguali o superiori all'80 per cento: si tratta soprattutto di domande a scelta multipla.
- Le domande aperte che richiedono una riflessione hanno registrato tassi di riuscita particolarmente scarsi.
- La distinzione della riuscita si opera tra regioni linguistiche, ciò che tenderebbe a provare una certa sensibilità alla lingua della prova. Peraltro, all'interno di ogni regione si osservano profili di riuscita diversi da un cantone all'altro. L'attitudine rispetto alle domande è abbastanza diversa anche tra cantoni con prestazioni medie paragonabili. Si è constatato che in caso di difficoltà con le domande aperte, in alcuni cantoni gli allievi cercano di rispondere anche se in modo errato, in altri tendono piuttosto ad aggirare l'ostacolo e a non rispondere del tutto.
- La difficoltà dei brani misurata mediante il coefficiente di leggibilità per i testi continui (in tedesco e in francese) rivela che i testi in tedesco sono mediamente più difficili da leggere rispetto a quelli in francese. Per quanto riguarda l'italiano non è stato possibile procedere alla stessa valutazione. Tuttavia, la riuscita nelle tre regioni non sembra legata alla leggibilità dei testi o alla loro lunghezza.

- Alla luce di questi risultati emerge che ad incidere sulla riuscita è soprattutto il tipo di domande associato al tipo di obiettivo piuttosto che la natura del testo o la sua difficoltà.

Da cosa dipende la riuscita di alcune categorie d'allievi?

I sottogruppi analizzati in questo studio presentano un certo numero di caratteristiche attese e già sottolineate altrove. Tuttavia, al di là di queste constatazioni tradizionali, si possono mettere in luce sfumature e peculiarità proprie a ogni categoria di allievi: alcuni compiti determinano peraltro maggiori o minori scarti. E' proprio quanto abbiamo tentato di evidenziare.

- Le ragazze hanno ottenuto risultati migliori dei ragazzi soprattutto nelle domande relative a testi continui (narrativi, argomentativi, esplicativi, ecc.) che rappresentano i due terzi del materiale d'indagine. Per contro nei testi non continui (tabelle, schemi/grafici, diagrammi, formulari, ecc.) non si registrano praticamente differenze tra ragazze e ragazzi. I ragazzi prevalgono invece in altri tipi di prove, come le domande su testi non continui o le domande a scelta multipla. Vi sono inoltre domande come quelle riferite a testi narrativi nelle quali le allieve si sono distinte in maniera assai marcata dai loro compagni.
- Il fatto di parlare un'altra lingua a casa crea una distinzione considerevole tra gli allievi, ad eccezione della Svizzera italiana. In tutte le domande hanno ottenuto risultati migliori gli allievi che parlano la lingua del test (o una lingua simile come il dialetto svizzero-tedesco). Nella Svizzera italiana sono allievi non italofoeni ad aver ottenuto i migliori risultati in alcune domande a scelta multipla. Per questo tipo di domande si osservano gli scarti di riuscita più deboli in funzione della lingua parlata a casa.
- Gli allievi con scarse competenze nella lettura (inferiori al livello 2) presentano le stesse caratteristiche in tutte e tre le regioni. Sono più spesso ragazzi che ragazze e sono nettamente più numerosi degli altri giovani a parlare a casa una lingua diversa da quella del test. Provengono prevalentemente da categorie socioprofessionali inferiori e da tipi di scuola con esigenze elementari (nella Svizzera tedesca e romanda). Rispetto ai loro compagni che ottengono risultati elevati in tutte le domande, questi allievi presentano scarti ancora maggiori per le domande aperte che richiedono l'elaborazione di una risposta. Riguardo a queste domande essi accumulano un tasso di non risposta molto elevato, mentre i loro compagni più portati per la lettura tendono in questi casi a fornire un tasso più elevato di risposte sbagliate. Lo stesso vale per i testi che richiedono una certa riflessione. In alcune domande, come quelle a scelta multipla i due poli estremi (competenze deboli o elevate) sono molto meno distaccati.
- Dall'analisi dettagliata delle risposte di allievi con deboli competenze nella lettura risulta che essi provano difficoltà nel tenere in considerazione diversi punti di vista presentati in un testo, ad argomentare il loro parere, ma soprattutto a confutare e controbattere opinioni diverse dalla loro. Sembra che non dispongano di strategie adatte ai testi affrontati.

Quali sono i nessi tra l'atteggiamento rispetto alla lettura e le competenze in questo ambito?

In generale, i nessi tra l'interesse e le competenze nella lettura sono relativamente complessi. Peraltro i profili dei lettori differiscono leggermente da una regione all'altra.

- Si constata un legame tra competenze e interesse nella lettura, con alcune variazioni minime a seconda della regione: l'interesse più elevato si riscontra nella Svizzera italiana, nonostante competenze nella lettura un po' meno elevate rispetto alla Svizzera tedesca e francese.
- Il profilo dei lettori emerso da un'analisi tipologica presenta analogie nelle tre regioni: alcuni allievi leggono soprattutto testi brevi (giornali e riviste accompagnate o meno da fumetti), altri leggono pochissimo, altri ancora operano scelte molto diversificate e leggono sia testi brevi che testi più lunghi (finzione o documentaristica).
- Nella Svizzera romanda si osservano due profili di lettori che praticano una lettura molto diversificata: quelli che prediligono la finzione e quelli che preferiscono la documentaristica.

- Nelle due altre regioni non si osserva lo stesso divario ma piuttosto una differenza tra i lettori di testi brevi: alcuni di essi leggono soltanto giornali e riviste mentre altri sono anche lettori assidui di fumetti. Questa distinzione non esiste nella Svizzera romanda, dove la lettura di fumetti a detta degli stessi allievi sembra poco frequente.
- La diversificazione dei tipi di scritti va piuttosto di pari passo con le competenze nella lettura: le competenze più basse nella lettura si riscontrano tra gli allievi che leggono meno e che operano meno diversificazioni, mentre le maggiori competenze emergono tra i giovani che propendono per stili più variati. Nella Svizzera tedesca in particolare, ma anche nella Svizzera italiana, i lettori di testi brevi registrano anche una buona competenza nella lettura.
- Le ragazze e i ragazzi si ripartiscono un po' diversamente nei gruppi di lettori a seconda della regione. Nella Svizzera romanda, contrariamente alle altre due regioni, il gruppo di giovani meno propensi alla lettura presenta una proporzione di ragazze leggermente superiore a quella dei ragazzi. In quello in cui la lettura di fumetti riveste una certa importanza prevalgono invece i ragazzi.

Quali sono i nessi tra i programmi di studio, la prassi scolastica e l'ambito concettuale di PISA?

Gli obiettivi generali dei programmi d'insegnamento sembrano convergere da una regione all'altra con l'ambito concettuale di PISA. Tuttavia, si constatano differenze tra l'organizzazione della scuola e dei programmi di studio inter e infraregionali oltre a un certo divario tra la prassi vigente e i discorsi ufficiali.

- Le esigenze scolastiche nella lettura vanno grosso modo nella direzione di quelle definite da PISA: scopi, obiettivi e varietà del tipo di testi. Per l'insieme dei cantoni e delle regioni si constata una forte correlazione tra le intenzioni della scuola, esplicitate attraverso i programmi di studio, e i parametri di riferimento definiti nell'indagine PISA. Tuttavia, a questa constatazione generale vanno aggiunte le particolarità cantonali e regionali. Si osserva per esempio che nella Svizzera tedesca i media e i testi non continui occupano un posto di spicco: fenomeno invece meno rilevante nei cantoni romandi e in Ticino. In queste regioni e in particolare in Ticino, viene attribuita notevole importanza al testo argomentativo (considerato in molti casi il precursore della dissertazione del secondario II) e a quello letterario.
- Esiste un grande divario tra gli obiettivi dei programmi di studio, i provvedimenti messi in atto per risponderci e l'insegnamento effettivo nelle classi, in particolare nel secondario I.
- La maggior parte dei cantoni struttura la scuola secondaria in programmi di formazione. Nella Svizzera tedesca essi sono separati in diverse scuole, mentre nella Svizzera romanda la situazione è più diversificata: una parte è organizzata in programmi di formazione, il resto in sistemi integrati (classi eterogenee a vari livelli). In alcuni casi, le due organizzazioni convivono. Infine, il Ticino presenta una struttura integrata con classi eterogenee. L'organizzazione del sistema scolastico e dell'insegnamento caratterizza diversamente i programmi di studio cantonali. La presenza o meno di programmi di formazione o di livelli e, nella Svizzera tedesca la separazione delle scuole in funzione dei livelli, implicano attenzioni diverse circa gli obiettivi perseguibili dagli allievi.
- I metodi d'insegnamento variano ancora notevolmente da un cantone all'altro. Solo i cantoni di Friburgo, Vallese e Vaud, per la Svizzera romanda, e i cantoni di San Gallo e Zurigo, per la Svizzera tedesca, forniscono ai docenti del secondario metodi d'insegnamento nella lettura. Per i programmi di studio cantonali del secondario si sta disegnando una linea di progressione dell'apprendimento che consentirebbe agli insegnanti di meglio strutturare i corsi. Nel secondario questa linea può costituirsi mediante un doppio movimento: da un lato per gradi e dall'altro per programmi di formazione. In generale nelle tre regioni questa progressione va dal testo narrativo al testo argomentativo, passando da quello informativo. Nei sistemi strutturati per tipi di formazione, le scuole a esigenze elementari non affrontano sempre l'argomentazione.
- Le ore d'insegnamento della prima lingua variano in modo abbastanza marcato da un cantone all'altro. San Gallo, per la Svizzera tedesca, e Friburgo e Vallese per la Svizzera romanda sono i cantoni con il maggior numero di ore d'insegnamento della

prima lingua, e sono proprio questi cantoni ad ottenere i migliori risultati nelle prove di PISA. Siamo consapevoli che non si possono spiegare i risultati di PISA con una sola variabile, tuttavia le ore d'insegnamento potrebbero svolgere un ruolo non indifferente sulla riuscita. Anche se molti insegnanti-esperti interpellati affermano che nell'insegnamento della prima lingua prevalgono le attività di strutturazione dell'idioma, per quanto riguarda le attività espressive la priorità è accordata alla lettura. E' quindi probabile che nei cantoni con un maggior numero di ore di francese, tedesco o italiano si dedichi un'attenzione maggiore alla lettura rispetto agli altri cantoni.

- Stando agli insegnanti-esperti interpellati circa le pratiche d'insegnamento della lettura, esistono importanti differenze tra gli obiettivi della scuola e quanto fatto realmente in classe. In diversi casi, essi hanno sottolineato la prevalenza del testo narrativo in lettura, del testo letterario e argomentativo tra gli allievi delle scuole più esigenti e l'uso in alcuni casi delle attività di strutturazione della lingua come ausilio alla lettura tra gli allievi delle scuole a esigenze elementari. Se si analizzano i risultati dell'indagine PISA, si osserva però che i cantoni interessati non presentano una migliore riuscita in funzione dei testi narrativi. Occorre tuttavia precisare che il concetto stesso dell'indagine non rende possibile tale constatazione, in quanto da un lato i testi narrativi sono poco numerosi e dall'altro vi è una ripartizione delle domande secondo il grado di difficoltà in tutti i tipi di testo, in modo da non evidenziare la possibile influenza del tipo di testo sui risultati. Va inoltre detto che i compiti legati alla riflessione e all'interpretazione sono proposti meno spesso agli allievi delle scuole meno esigenti rispetto agli altri allievi.
- Gli insegnanti esperti interpellati rilevano inoltre che la lettura non è sottoposta a frequenti valutazioni. Nei lavori in classe, le domande aperte sono più rare soprattutto per gli allievi delle formazioni a esigenze elementari. Come citato poc'anzi, le domande aperte che richiedono una giustificazione e un'argomentazione della risposta creano maggiori problemi rispetto alle altre.
- Infine, questi insegnanti-esperti sottolineano la grande diversità della prassi all'interno di ogni cantone. Pertanto, al di là di queste tendenze generali si è lungi dal conoscere i modi in cui la lettura è

insegnata e al riguardo restano da svolgere apposite ricerche. Il fatto di meglio conoscere questi metodi aiuterebbe certamente a meglio capire i risultati ottenuti dagli allievi, in particolare alle prove a cui sono sottoposti, e a meglio determinare il ruolo svolto dalla scuola nei risultati ottenuti.

Queste constatazioni ricche e diversificate consentono di trarre alcune conclusioni e qualche insegnamento:

- Leggere non significa semplicemente decifrare dei caratteri. La lettura è soprattutto una questione di senso che mette in gioco molteplici e complesse capacità e che esige un lavoro che si protrae per l'intera scolarità obbligatoria. Un insegnamento continuato della lettura richiede anche valutazioni centrate sulla riflessione sul testo e sull'elaborazione di risposte a domande aperte.
- Questo insegnamento continuato della lettura dovrebbe integrare evidentemente anche la scrittura. Un unico processo che includa la comprensione, la produzione e la riflessione attorno a testi variati dovrebbe rafforzare sia la capacità di comprendere sia quella di redigere un testo scritto. Anche la strutturazione occupa un posto importante, in quanto favorisce la comprensione. Un lavoro sulla strutturazione dovrebbe avere come obiettivo la capacità di captare il pensiero generale e il concatenamento delle informazioni in diversi tipi di testi; di familiarizzare gli allievi con le anafore – la ricerca dell'antecedente di una ripresa anaforica si basa sia sulla conoscenza sintattica che sulla conoscenza semantica propria al testo e al soggetto.
- Occorre anche individuare precocemente le difficoltà nella lettura che possono essere associate sia alla comprensione sia a problemi di natura più tecnica, come l'identificazione delle parole.
- Infine, i risultati dell'indagine PISA consentono anche di affermare che non solo esistono due tipi di allievi, con buone o scarse competenze nella lettura, ma che alcuni di essi avrebbero difficoltà a staccarsi dal testo, ad argomentare secondo il proprio punto di vista, e a confutare e soprattutto a controbattere pareri diversi dal loro. Per meglio rispondere alle esigenze di questi allievi, sembra indispensabile cercare più approfonditamente la causa delle loro difficoltà, in particolare analizzando sul campo le strategie messe a punto dai lettori.

1. Introduction

Plusieurs rapports ont déjà été consacrés à l'étude PISA 2000 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) sur le plan international (OCDE, 2001) et en Suisse (OFS-CDIP, 2002; IRDP, Nidegger, Ch, 2001). Pour rappel, en l'an 2000, 32 pays ont participé à une vaste étude visant à évaluer les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines: la littératie (thème central), la culture mathématique et la culture scientifique. Les élèves ont aussi été soumis à un questionnaire portant à la fois sur des données contextuelles et structurelles (lieu de naissance et celui des parents, langue parlée à la maison, sexe, catégorie socioprofessionnelle, niveau d'étude des parents, provenance scolaire, etc.) et sur un nombre conséquent de thèmes tels que la description de l'environnement familial (appareils ménagers, télévision, ordinateur, etc.), les comportements culturels et familiaux, l'attitude face à la lecture, l'utilisation de l'ordinateur, les compétences transversales, l'apprentissage auto-dirigé, etc. L'étude est cyclique et a lieu tous les trois ans: en 2000, la littératie était le domaine central, en 2003 ce sera les mathématiques et en 2006, les sciences. Initié par l'OCDE, le projet PISA 2000 a été dirigé par le consortium international sous l'égide de l'ACER (*Australian Council for Educational Research*) ainsi que CITO (*The Netherlands National Institute for Educational Measurement*) aux Pays-Bas, WESTAT et ETS (*Education Testing Service*) aux Etats-Unis et le NIER (*National Institute for Educational Research*) au Japon. En Suisse, l'enquête a été organisée sur le plan national par l'Office fédéral de la statistique à Neuchâtel à qui la direction nationale a été confiée. Ce projet est financé et piloté conjointement par la Confédération et les cantons. En Suisse romande, un consortium a été constitué sous la responsabilité du SRED (Service de la recherche en éducation) et de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). En Suisse italienne, c'est l'USR (*Ufficio studi e ricerche*) qui s'en

est occupé et en Suisse alémanique, l'enquête a été coorganisée par quatre instituts: l'ORP (Office de recherche pédagogique) de Berne pour la Suisse du Nord-Ouest, le Centre de recherche de l'école des Hautes études pédagogiques de Saint-Gall pour la Suisse orientale, l'Office de planification de l'éducation de la région pour la Suisse centrale et le Centre de compétences en évaluation des formations et des acquis à l'Université de Zürich pour le canton de Zürich.

Globalement, au plan international, la Suisse se situe dans la moyenne des pays participants pour la compréhension de l'écrit et les sciences, et au-dessus de la moyenne pour les mathématiques (OCDE 2001, OFS-CDIP, 2002).

La Suisse s'est donné les moyens d'évaluer les compétences en littératie des élèves de 9^e année, c'est-à-dire à la fin de l'école obligatoire, en constituant un échantillon supplémentaire. En Suisse romande, on a fait passer les tests à 4'800 élèves provenant de 45 classes de 9^e tirées au hasard dans 6 cantons². En Suisse alémanique, trois cantons ont également participé à cette étude complémentaire: Berne, St-Gall et Zürich, ce qui représente 3'184 élèves. La Suisse italienne a elle aussi été investiguée avec une population de 946 élèves.

PISA ne vise pas l'évaluation des connaissances des élèves en fonction des programmes scolaires mais plutôt celle des compétences, acquises aussi bien à l'école qu'en dehors.

« Il ne s'agit pas de définir les performances individuelles des élèves, mais de mettre en évidence les points forts et les points faibles des différents systèmes éducatifs » (p. 9, OFS-CDIP, 2002). En cela, PISA se différencie d'autres études internationales menées auparavant telles l'enquête IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) sur la lecture (1990) et TIMSS (*Third International Maths and Sciences Study*) en 1995 sur

² Le canton de Berne (partie francophone) a participé à l'enquête internationale mais pas à l'étude portant sur les 9^e années.

les maths et les sciences qui, elles, se basaient sur les curricula des différents pays. Il n'empêche que PISA est un instrument au service du pilotage des systèmes éducatifs. Les instruments utilisés sont de type papier-crayon et s'inscrivent dans un contexte scolaire. Par ailleurs, les tâches proposées sont relativement proches de tâches scolaires, davantage que ne l'étaient celles proposées dans l'enquête IALS sur les compétences en lecture-écriture des adultes de 16 à 64 ans, touchant majoritairement à des écrits de la vie quotidienne. D'ailleurs, il est dit par les auteurs du rapport 2000: «*Le PISA se concentre sur ce dont les jeunes auront besoin dans leur vie future et son propos est d'évaluer ce qu'ils vont pouvoir faire grâce à ce qu'ils ont appris. L'évaluation tire la substance de son information du dénominateur commun des programmes scolaires nationaux mais ne s'y cantonne pas. Le PISA mesure à la fois les connaissances des élèves à réfléchir sur ces connaissances, sur leur expérience, et à les appliquer à des questions et situations du monde réel*» (PISA 2000, p. 14).

Notre présente étude a pour thème central la littératie chez les élèves de 9^e en Suisse. Les premiers rapports national, romand et alémanique ont présenté les principaux résultats pour la Suisse et ont montré le poids des variables contextuelles (genre, organisation du système scolaire, langue parlée à la maison, lieu d'origine et provenance socioprofessionnelle, etc.) et la complexité ou l'intrication de ces différentes variables. Nous rappellerons les résultats les plus saillants. Dans ce domaine, ce sont les élèves romands qui ont obtenu les meilleures performances, suivis des élèves alémaniques puis des suisses italiens (c'est entre romands et suisses italiens qu'apparaissent des différences statistiquement significatives). Par ailleurs, si dans les trois régions, on constate l'existence d'élèves aux deux extrêmes, c'est-à-dire ceux qui éprouvent de grandes difficultés à lire (en moyenne 20%), à comprendre et traiter l'information contenue dans différents types d'écrits, et d'autres très compétents (environ 22% dont 7% au niveau le plus élevé en moyenne), la Suisse alémanique a la particularité de présenter une plus grande dispersion. Genre des élèves, langue parlée à la maison, milieu d'origine et filières de l'école secondaire sont des variables qui jouent un rôle important sur les performances. Toutefois, aucune d'entre elles n'explique à elle seule ces variations.

Dans ce rapport, nous chercherons à dégager de quoi dépend la réussite des élèves au-delà de facteurs

contextuels et structurels, en analysant de plus près les différentes composantes du matériel de l'évaluation et leurs effets sur les élèves. On tentera aussi d'aller plus loin dans les explications concernant la littératie. Nous essaierons de mettre en évidence les échecs et les réussites des élèves de 9^e et de les relier aux programmes scolaires et aux pratiques en matière de littératie et de son évaluation ainsi qu'à la conception de la lecture et de son enseignement en vigueur dans les différentes régions. Nos analyses étant centrées sur l'épreuve de lecture PISA, leurs résultats ne sauraient être généralisés qu'avec précaution.

La littératie dans PISA

En matière de lecture et de compréhension de l'écrit, les conceptions ou définitions ont évolué et se sont précisées au fil des années, avant d'arriver à la définition de la présente enquête.

Les enquêtes internationales sur la lecture ont mis en évidence le caractère fonctionnel de cette dernière. Depuis la première enquête internationale sur la lecture, *Reading Literacy Study* (IEA, 1990), le concept a évolué. Ainsi, on définissait la compréhension de l'écrit comme «*l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes écrites de la langue qui sont requises par la société et/ou qui sont valorisées par l'individu*» (cité dans OCDE, 1999, p. 23). En 1994, l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS) faisait un pas de plus et la définissait comme «*l'usage de l'information imprimée et écrite pour fonctionner dans la société, pour atteindre ses objectifs et pour développer ses connaissances et ses potentiels.*» (*id.* p. 23). Enfin, dans PISA, on a choisi de préciser encore la définition: «*Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun(e) de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société.*» (*ibid.* p. 24).

PISA a donc ajouté une dimension de réflexion et de réaction du lecteur à propos du texte.

Dans cette nouvelle conception (et déjà à l'époque dans l'enquête IALS sur les adultes), on n'oppose plus les individus instruits aux illettrés. La littératie est comprise comme un continuum, c'est-à-dire «*une échelle de niveaux de compétence successifs, et non pas comme quelque chose dont on dispose ou on ne dispose pas*» (2000, p. 7).

Dans le contexte de l'enquête PISA, le concept de compréhension écrite doit être entendu au sens large, à savoir comme la capacité à construire du sens à partir de ce qui est lu, d'interpréter et de réfléchir sur le message écrit. En effet, les élèves visés par l'enquête au terme de l'école obligatoire savent lire et comprennent ce qu'ils lisent. La littératie est davantage « *un ensemble de connaissances, de compétences et de stratégies en perpétuelle évolution, que les individus élaborent au fil de leur vie* » qu'une « simple » aptitude à lire et à écrire (OCDE, 2000, p. 20).

Rappels de quelques résultats dans les enquêtes internationales

En 1990, l'enquête IEA, passée notamment auprès d'élèves de 8^e année (14 ans environ), mettait en évidence de très bonnes compétences en lecture des élèves suisses des trois régions, ceci dans trois types de textes : narratifs, informatifs et documents. Leurs performances varient en fonction de l'origine socioéconomique au profit des élèves d'origine favorisée, ceci dans les trois types de textes. La langue parlée à la maison a un effet certain sur les performances : des écarts considérables ont été constatés entre les performances d'élèves parlant la langue du pays et ceux parlant une autre langue à la maison. Dans cette enquête, le genre donne lieu à de faibles différences : ce n'est que pour les textes narratifs que les filles obtiennent des performances légèrement supérieures.

Les trois régions ont des résultats relativement proches : c'est la Suisse alémanique qui vient en tête, notamment dans les documents qui correspondent aux textes non continus dans PISA. Puis on trouve les élèves de Suisse italienne et, enfin, les Romands.

On peut s'interroger sur les différences de résultats obtenus dans l'enquête IEA sur la lecture en 1990 et celle de PISA en 2000 sur des populations comparables. Il est difficile de les expliquer, si ce n'est qu'en 1990 l'enquête reposait sur des supports moins variés (étaient représentés dans les textes continus, uniquement les écrits narratifs et informatifs ; la catégorie « documents » était aussi moins développée que pour PISA). Par ailleurs, les questions à choix multiples dominaient, avec une petite proportion de questions ouvertes nécessitant une réponse courte (correspondant dans PISA aux questions fermées à réponse courte). Enfin, sans qu'on puisse l'affirmer, l'échan-

tillonnage ou du moins les normes d'exclusion ont pu être différentes d'une enquête à l'autre.

En 1994, l'enquête sur les compétences en lecture-écriture des adultes de 16 à 64 ans plaçait la Suisse à un niveau moyen. Toutefois, dans le groupe d'âge le plus jeune (16-25 ans), les compétences sont nettement meilleures, ceci dans les trois types d'écrits et tâches considérés (textes suivis ou de type prose, textes schématiques et textes quantitatifs) avec un petit pourcentage de lecteurs ayant de faibles compétences. Ce type de résultats est général, non seulement dans l'ensemble de la Suisse mais aussi au plan international. Il faut rappeler que cette enquête visait à évaluer les compétences des adultes de 16 à 64 ans, indépendamment de leur niveau d'instruction. Or, le groupe des plus jeunes sujets présente la particularité d'avoir en moyenne un niveau de formation plus élevé. Par ailleurs, à niveau de formation égal, on peut constater une déperdition au cours du temps, surtout pour la tranche d'âges la plus élevée (55-64 ans) chez les personnes ayant un niveau de formation égal ou inférieur à la scolarité obligatoire. En effet, ces dernières utilisent moins fréquemment leurs compétences en lecture dans leur travail, ce qui contribue à leur détérioration.

Au niveau suisse, on retrouve le même type de résultats que pour PISA : les Suisses romands sont légèrement meilleurs que les Alémaniques, eux-mêmes un peu meilleurs que les Suisses italiens. Un autre résultat allant dans le même sens que celui observé dans PISA, c'est la dispersion plus importante des résultats en Suisse alémanique que dans les deux autres régions.

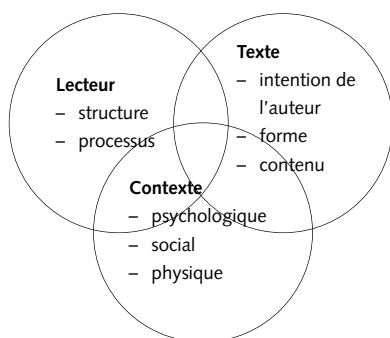
Origine du concept de littératie et conceptions de la lecture en vigueur

On est passé de modèles théoriques de l'apprentissage de la lecture opposant l'aspect technique de la lecture (décodage, déchiffrage) et l'aspect compréhension (construction du sens) à des conceptions interactives où le sujet joue un rôle important dans l'acte de lire. En d'autres termes, on opposait le modèle ascendant centré surtout sur le traitement des mots au modèle descendant se focalisant plutôt sur l'activité cognitive du sujet. La conception interactive intègre les deux modèles en combinant les informations issues du texte (indices graphiques, reconnaissance de mots) et des connaissances générales

linguistiques et extralinguistiques. Dans la littérature allemande (Marx, 1997), les mêmes éléments sont mis en évidence : l'acquisition de la lecture n'est pas considérée comme une assimilation passive mais nécessite une réflexion active sur l'objet.

Fayol (1992) déclarait : « *Comprendre un texte ou un discours, c'est construire progressivement un modèle mental...* » ; « *La connaissance préalable dont dispose le sujet conditionne la compréhension. L'absence de base de connaissances suffisamment large et/ou structurée a des effets négatifs sur la compréhension* » (p. 75).

J. Giasson, dont les travaux sur la lecture font référence, insiste comme d'autres sur l'importance des connaissances linguistiques et extralinguistiques nécessaires à la compréhension des textes. « *Aujourd'hui on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecteur* » (Giasson, 1992, p. 5). La lecture est un processus interactif, comme l'illustre le schéma ci-dessous.



Pour Fijalkow (2000) coexisteraient trois conceptions de la lecture : une conception *fonctionnaliste*, une conception *génétique constructiviste* et une conception *socioconstructiviste*.

La conception fonctionnaliste a pour objet d'étude les processus de lecture. « *Le modèle de référence de la conception qui préside à ce type d'expérience est le traitement de l'information sur le modèle de l'ordinateur ('la métaphore informatique'), c'est-à-dire la conception en vertu de laquelle l'homme est considéré comme une machine à traiter de l'information. Dans le cas particulier de la lecture, l'information est l'écrit et la lecture consiste à effectuer un certain traitement du texte écrit : l'homme est 'une machine à lire' (Fayol, 1992).* » (Fijalkow, 2000, p. 83).

Dans la deuxième conception, la génétique constructiviste qui a pour origine les travaux de Piaget et

plus particulièrement ceux de Ferreiro, l'objet d'étude est le processus d'entrée dans l'écrit de l'enfant. « *Ce qui est étudié maintenant ce sont donc les processus cognitifs qu'il met en œuvre pour entrer dans l'écrit et, plus généralement, les activités par lesquelles il parvient à s'approprier la langue écrite. L'acquisition de la langue écrite est considérée comme le fruit des activités que mène le sujet pour s'approprier l'objet langue écrite.* » (p. 89). Le modèle de référence n'est plus la machine mais le sujet. Fijalkow souligne que « *c'est l'activité du sujet qui est considérée comme le mécanisme fondamental de l'apprentissage* » (p. 89). En effet, « *il n'apprend pas les unités et les règles de façon déclarative comme on le suppose généralement mais il les redécouvre à l'issue d'une action sur l'écrit comportant une réflexion cognitive qui est le véritable moteur de l'acquisition* » (ibid. p. 89).

La conception socioconstructiviste, inspirée des travaux de Vygotski a, quant à elle, pour objet d'étude « *l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant en fonction du contexte, c'est-à-dire de facteurs de nature principalement linguistique, pédagogique et didactique. Dans l'acquisition, c'est le sujet qui est acteur mais en fonction de son environnement qu'il s'agisse de variables linguistiques ou de variables proprement didactiques* » (p. 95). Plus loin, Fijalkow ajoute : « *Le modèle de référence n'est ni une pure et simple soumission à l'apport pédagogique, que suppose la position empiriste des fonctionnalistes, ni un développement génétique conçu comme une évolution universelle reposant sur les questions successives de l'enfant relatives à l'écrit et les réponses qu'il se donne, conformément au mode de pensée génétique constructiviste. C'est une construction psychosociale, c'est-à-dire l'acquisition d'une technique cognitive susceptible de prendre des formes variées suivant le contexte linguistique ou pédagogique dans lequel elle est construite* » (ibid. p. 96). « *L'acquisition de la langue écrite est, beaucoup plus clairement que dans la conception génétique constructiviste, un apprentissage qui permet à l'enfant de se développer qu'un apprentissage rendu possible par le développement de l'enfant* » (ibid. p. 96).

Comme on peut le constater, la définition de PISA s'inspire pour certains éléments de plusieurs de ces courants : on y trouve l'idée de traitement de l'information, celle de l'action du sujet lecteur (littérateur), mais aussi la dimension de la société qui était déjà contenue dans IALS.

Revenons maintenant au concept de littératie et à ses origines. Ce concept de littératie vient du latin *litteratus*. Lurin et Soussi (1998) rappellent que le concept a évolué au cours du temps. Ainsi, comme le souligne R. Pierre (1994), « *Au Moyen-Age, il signifiait connaissances minimales en lecture et en écriture, sens que recouvre le concept d'alphabétisation en français* » (p. 278). A la fin du XVIII^e siècle, il a réapparé sous le terme *literacy*. Par la suite, la définition s'est élargie et a aussi pris en compte le contexte social. Ce n'est que plus récemment, comme on peut l'observer dans les définitions de *Reading literacy* de IEA, puis celle de IALS et enfin de PISA, qu'elle est envisagée comme une habileté nécessaire pour bien fonctionner dans la société. « *La littératie ne se limite pas au fait de savoir lire et écrire mais prend en compte tout ce qui a trait au traitement de l'information, quel que soit le support utilisé, c'est-à-dire aussi bien un texte suivi qu'un tableau ou un graphique* » (p. 16, Lurin et Soussi, 1998).

Problématique de notre étude

Partant des résultats généraux concernant la littératie chez les élèves de 9^e, l'étude vise à dégager les facteurs qui influent sur les compétences dans ce domaine: non seulement des variables de type contextuel (langue parlée à la maison, sexe, etc.) mais aussi les objectifs existant dans les plans d'étude cantonaux, les différents types de lecture en lien avec le cadre conceptuel de PISA, les types de texte, la forme ou formulation des questions. On cherchera aussi à mettre en évidence l'existence de compétences transversales telle celle de retrouver l'information dans les trois domaines de l'enquête (compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences).

On s'intéressera aussi aux compétences de différentes sous-populations, notamment les filles et les garçons, les élèves parlant à la maison la langue du test ou non, les élèves avec des compétences faibles en lecture et ceux avec des compétences élevées, en essayant de mettre en évidence ce qui détermine leur réussite aux différentes tâches et ce qui les différencie. Une analyse qualitative menée sur un petit échantillon d'élèves romands avec de faibles compétences, permettra de faire émerger les stratégies des élèves, notamment par une analyse de l'erreur dans les réponses aux questions ouvertes.

L'accent sera aussi mis sur l'influence de diverses pratiques de lecture, à l'école et hors de l'école, et de l'investissement des élèves par rapport à la lecture.

Voici les différentes questions auxquelles nous essaierons de répondre dans cette étude.

- Quelles sont les compétences générales en compréhension de l'écrit d'élèves de 9^e année (en fin d'école obligatoire) ? Les résultats de cette étude présentent un intérêt certain car ils viennent compléter ceux de plusieurs recherches, internationales comme l'enquête IEA sur la lecture en 3^e et en 8^e, ou régionales³. De plus, réalisée en 9^e, l'étude PISA met en évidence les acquis des élèves au sortir de l'école obligatoire. Quel est le niveau de maîtrise des élèves selon les types d'objectifs visés (trouver des informations, développer une interprétation, réfléchir sur le contenu ou la forme du texte) ? En savoir plus à ce sujet pourrait permettre de remédier aux lacunes des élèves et donc de mieux cibler l'enseignement. Que reste-t-il de l'enseignement dans ce domaine chez les élèves en fin de scolarité obligatoire ? Quelles sont les compétences des élèves selon les différents types de texte ? L'enseignement du français se fonde dans la plupart des cas sur la typologie des textes, il est important de mettre en évidence de façon plus fine dans quel type de texte les élèves rencontrent le plus de difficultés (non seulement les textes continus/textes non continus mais aussi les textes narratifs, explicatifs, argumentatifs, etc.). On s'intéressera non seulement aux types de texte mais aussi à leur difficulté (longueur, complexité lexicale et syntaxique).
- Dans quelle mesure la forme ou la formulation des questions (questions à choix multiples vs questions ouvertes par exemple) influence-t-elle les résultats selon les différents objectifs ? L'hypothèse de l'importance de cette variable sur les résultats des élèves a déjà été confirmée dans les études romandes précédentes (1995).
- Quelles sont les compétences particulières de certaines sous-populations (genre, langue parlée à la maison, élèves ayant de faibles compétences) et leurs caractéristiques ?
- Quels sont les liens entre les compétences en compréhension de l'écrit et celles dans les deux autres domaines (maths, sciences) ? Y a-t-il un objectif de

³ Notamment en Suisse romande, des évaluations de la lecture ont été conduites en 2^e, 4^e et 6^e.

lecture plus transversal qu'un autre (par exemple, retrouver des informations) ? Quel rôle jouent les consignes dans les différents domaines ?

- Quelles sont les stratégies de réponses utilisées par les élèves faibles dans les questions ouvertes en particulier ? Dans un but d'orienter et de réguler l'enseignement, il paraît nécessaire de comprendre les démarches des élèves par le biais d'une analyse de leurs erreurs.
- Quelle est l'influence des pratiques de lecture à l'école et hors de l'école, des comportements culturels, sur les compétences des élèves ? Une fois encore, les résultats obtenus devraient compléter ceux relevés dans d'autres travaux, notamment dans l'étude romande réalisée en 6e (1995).
- Dans quelle mesure l'école peut-elle expliquer les performances des élèves de 9^e en lecture ? Quelle est l'influence de l'organisation scolaire au secondaire, des différents plans d'étude cantonaux et de la dotation horaire en langue première ? En effet, des différences concernant aussi bien les objectifs des plans d'étude que la dotation-horaire existent entre les cantons.

Dans le présent rapport, après cette introduction, le **chapitre 2** sera consacré à la présentation du matériel avec des exemples de tâches et de ses différentes caractéristiques.

Le **chapitre 3** définira les approches méthodologiques qui sont les nôtres, pour analyser les facteurs déterminants de la réussite liés au matériel élaboré par les concepteurs, pour dégager des profils de lecteurs ainsi que pour analyser plans d'étude et discours des enseignants, et pour faire une analyse des réponses d'élèves avec de faibles compétences en lecture.

Le **chapitre 4** analysera l'influence des différentes caractéristiques du matériel sur la réussite, ceci dans les trois régions et à l'intérieur de celles-ci. On essaiera au-delà de particularités régionales de dégager ce qui est commun. Après avoir rappelé les principaux résultats de l'enquête 2000, on abordera les liens entre les trois domaines investigués dans l'enquête, littératie, culture mathématique et culture scientifique et l'on se demandera dans quelle mesure les compétences en littératie sont liées à celles en sciences (qui reposent sur la lecture de textes) ou à celles en mathématiques.

Dans le **chapitre 5**, on s'intéressera aussi aux compétences de différentes sous-populations: les filles et les garçons, ceux qui parlent à la maison la langue du test ou non, les élèves aux compétences les plus faibles en lecture (par opposition aux élèves les plus compétents). On cherchera à les caractériser et mettre en évidence les tâches leur posant particulièrement problème, notamment au travers d'une analyse qualitative auprès d'un petit échantillon d'élèves romands.

Le **chapitre 6** se centrera sur le rapport à la lecture des élèves de 9^e en essayant de dégager des profils de lecteurs dans les trois régions considérées. On s'intéressera aussi au lien entre profils de lecteur et compétences en littératie.

Le **chapitre 7** mettra en évidence le rôle de l'école dans les résultats des élèves de 9^e pour les trois régions. Si PISA ne cherche pas à mesurer les connaissances scolaires définies par les plans d'étude, la mesure des compétences en littératie repose malgré tout sur les connaissances que les élèves ont développées notamment à l'école. La conception de PISA est-elle si différente de celle proposée dans les curricula et de celle développée par les enseignants en classe ?

Enfin, en **conclusion**, après une synthèse des résultats les plus saillants, des pistes seront proposées.

2. Le matériel de l'enquête

Les compétences en lecture d'un individu ne sont pas les mêmes quel que soit le contexte, le but ou le type de texte. « *La compréhension de l'écrit se fonde sur la capacité de comprendre et interpréter des textes divers, et de construire du sens à partir des documents écrits, en les reliant aux contextes dans lesquels ils sont proposés* » (2000, p. 10).

Pour évaluer ces compétences, PISA s'est donné comme objectif de proposer aux élèves le plus large éventail de situations de lecture possible en prenant en compte de nombreuses variables (type de texte, contextes, processus de lecture, formes de questions). Voici comment ces différentes dimensions sont définies:

- Le matériel de lecture – types de texte: il s'agit des supports eux-mêmes. On y oppose les textes continus (par exemple les textes descriptifs, narratifs, informatifs, argumentatifs ou injonctifs) et les textes non continus (par exemple les formulaires, annonces, publicités, graphiques, diagrammes, tableaux ou cartes géographiques). Les textes continus sont constitués de phrases et organisés en paragraphes alors que les textes non continus ou documents sont présentés de manières diverses et classés selon leur structure plutôt que selon l'intention de l'auteur (comme c'est le cas pour les textes continus). Les textes continus représentent les deux tiers de l'ensemble des textes.
- Les processus – tâches de lecture: il s'agit des démarches/opérations cognitives que les élèves mettent en œuvre pour comprendre les écrits proposés. Initialement, le modèle de PISA comprenait cinq objectifs, à savoir *trouver l'information, comprendre globalement, développer une interprétation, réfléchir sur le contenu du texte et réfléchir sur sa forme* qui ont été regroupés en trois grandes catégories de tâches: *trouver des informations, développer une interprétation, réfléchir sur le texte*.

- Le contexte – buts du texte: c'est de l'utilisation des textes qu'il s'agit. Il fait aussi référence aux usages auxquels l'auteur destine son texte. PISA distingue quatre types d'usage: la lecture à usage privé, celle à usage public, celle à des fins professionnelles et celle à des fins éducatives. Les textes ont été écrits dans des contextes différents et utilisés à des fins diverses.

Le matériel de test à proprement parler

L'évaluation comportait, en 2000, 141 items⁴ pour la compréhension de l'écrit choisis pour être représentatifs des différents écrits et situations de lecture que les élèves de 15 ans seront amenés à rencontrer dans leur vie future. Les questions sont variées: on y trouve 55% de questions à choix multiples ou fermées (demandant une courte réponse) et 45% de questions plus ouvertes où les élèves doivent construire une réponse. Ces différents items sont contenus dans 9 cahiers, certaines questions étant reprises dans 2 voire 3 cahiers. Chaque élève répond aux questions d'un seul cahier, certains ne portant que sur la lecture, d'autres contenant des items de mathématiques ou de sciences. La passation dure environ 2 heures.

Les supports utilisés sont classés en deux grandes catégories: les textes continus qui représentent les deux tiers et les textes non continus. Les textes continus sont composés de différents types de textes:

- narratifs: c'est le type de texte qui se réfère au temps. Sont classés dans cette catégorie: les récits, narrations, mais aussi un extrait de pièce de théâtre;
- explicatifs/informatifs: il s'agit de textes qui fournissent des explications sur un thème et qui répondent à des questions de type *comment*;

⁴ Dans l'analyse ont été pris en compte 129 items (certains ayant été écartés pour des problèmes de fonctionnement, d'autres ayant été regroupés).

- injonctifs: ce sont des textes qui donnent des consignes ou des directives ou des règles à suivre;
 - descriptifs: dans ce type de texte, l'information porte sur les propriétés physiques des objets dans l'espace ou sur les caractéristiques des gens. Ils répondent le plus souvent à des questions de type *quoi*.
- Les textes non continus comportent:
- des graphiques ou schémas: ce sont des représentations iconiques de données, présents dans des exposés scientifiques ou dans des revues pour illustrer des informations chiffrées;
 - des diagrammes: ils accompagnent des descriptions techniques, les textes informatifs et injonctifs pour illustrer un mode d'emploi, par exemple;
 - des formulaires: ce sont des textes structurés qui demandent de répondre à des questions en remplissant des cases (p. ex. déclaration d'impôts, visa, demandes d'emploi, etc.);
 - des cartes de géographie ou des plans: dans cette catégorie, on trouve aussi bien des cartes de géographie que des plans d'un lieu particulier;
 - des tableaux: il s'agit le plus souvent de tableaux à double entrée contenant des chiffres ou éventuellement des caractéristiques ou des propriétés;
 - des publicités ou annonces: ce sont des documents qui invitent le lecteur à faire quelque chose (publicités, invitations, notices, etc.).
- Le tableau suivant illustre la répartition des tâches dans ces différents écrits.

Tableau 2.1: Répartition des tâches de littératie dans les différentes structures et les différents types de textes⁵

	Types de textes	Nombre de tâches
Textes continus	Narratif	18
	Explicatif	31
	Descriptif	13 (1)
	Argumentatif	18 (1)
	Injonctif	9
	Total	89 (2)
Textes non continus	Schémas/graphiques	16 (1)
	Tableaux	15 (39)
	Diagrammes	5
	Cartes/plans	4
	Formulaires	8
	Publicités-annonces	4 (3)
	Total	52 (7)

Le tableau suivant illustre la répartition des différentes tâches dans ces types de texte en fonction des formats de questions.

Tableau 2.2 Répartition des tâches de littératie par type de textes et formats de questions⁶

Types de textes	Nombre d'items	Formats de questions				
		à choix multiples	à choix multiples complexes	fermée à réponse courte	fermée à réponse construite	ouverte
Narratif	18	8	–	2	–	8
Explicatif	31	17	1	4	–	9
Descriptif	13 (1)	7	1	1	–	4(1)
Argumentatif	18 (1)	7	1	–	2	8 (1)
Injonctif	9	3	–	–	1	5
Schémas/graphiques	16 (1)	8 (1)	–	3	2	3
Tableaux	15 (3)	2 (1)	1 (1)	3	6	3 (1)
Diagrammes	5	2	2	1	–	–
Cartes/plans	4	1	–	2	–	1
Formulaires	8	1	1	1	4	1
Publicités/annonces	4 (3)	–	–	3 (3)	–	1
Total	141 (9)	56 (2)	7 (1)	20 (3)	15	43 (3)

⁵ Les nombres figurant entre parenthèses indiquent le nombre d'items qui ont été enlevés de l'analyse principale.

⁶ Les nombres figurant entre parenthèses indiquent le nombre d'items qui ont été enlevés de l'analyse principale.

Les différentes échelles

Les compétences des élèves ont été exprimées non seulement au moyen de scores globaux (d'une moyenne de 500 points et d'un écart-type de 100) en compréhension de l'écrit mais aussi pour les trois échelles qui composent ce niveau global. Ces échelles représentent en fait les objectifs de lecture, c'est-à-dire *trouver des informations*, *développer une interprétation* et *réfléchir sur le texte*.

Retrouver une information consiste en la capacité à retrouver ou repérer un ou plusieurs éléments d'information dans le texte. Bien que cet objectif apparaisse très tôt dans le cursus scolaire, il peut faire appel à des tâches ou des opérations plus ou moins complexes de la part du lecteur selon le degré d'implicite que requièrent le repérage et la localisation de l'information demandée. Voici un exemple de tâche qui porte sur un « texte » non continu composé de deux graphiques. L'auteur pousse le lecteur par la coexistence de ces deux sources d'information à faire un lien entre l'évolution du niveau d'eau du Lac Tchad au cours des siècles et les périodes durant lesquelles certaines espèces spécifiques ont vécu dans ses environs. La tâche présentée ci-dessous se rapporte au contexte public et a le niveau de difficulté 2. Elle nécessite de repérer et de combiner des éléments d'information provenant de plusieurs sources: un graphique avec une courbe et l'introduction du texte. L'information « à présent » doit être directement reliée à une phrase de l'introduction se référant à la profondeur du lac, qui est la même à présent qu'en l'an 1'000 avant J.-C.

Utilisez les informations sur le lac Tchad présentées sur la page ci-contre pour répondre aux questions suivantes.

Question 1: LE LAC TCHAD R040Q02
Quelle est la profondeur du lac Tchad à présent ?

- A. Environ deux mètres.
- B. Environ quinze mètres.
- C. Environ cinquante mètres.
- D. Il a complètement disparu.
- E. L'information n'est pas donnée.

Développer une interprétation demande du lecteur une compréhension globale voire une métacompréhension du texte. Là encore, les tâches peuvent être de difficulté variable: identifier le thème principal mais aussi comprendre des relations internes du texte,

telles que cause et effet, problème et solution, etc. Nous présenterons deux exemples d'un niveau de difficulté très différents. La première tâche se réfère à deux lettres de type argumentatif sur le thème des graffiti. Il s'agit aussi d'une situation publique. Le texte est continu et le niveau de difficulté est aussi de 2. Cette tâche nécessite de la part des élèves d'identifier le thème que les deux lettres ont en commun en comparant les idées principales de chacune d'entre elles. L'information n'est pas mise en évidence et exige une inférence de bas niveau.

Les deux lettres de la page ci-contre ont été diffusées sur Internet et concernent les graffiti (des peintures ou des inscriptions tracées illégalement sur les murs et dans d'autres endroits). Référez-vous à ces lettres pour répondre aux questions suivantes.

Question 11: GRAFFITI R081Q01

Le but de ces deux lettres est:

- A. d'expliquer ce que sont les graffiti.
- B. de présenter une opinion sur les graffiti.**
- C. de démontrer la popularité des graffiti.
- D. de faire savoir aux gens ce que cela coûte d'effacer les graffiti.

Cette seconde tâche nécessitant le développement d'une interprétation est présentée de la même manière (q.c.m.) mais est plus simple. Elle ne demande pas d'inférence: son niveau de difficulté est considéré comme le plus faible. Il s'agit de reconnaître l'idée principale dans un texte explicatif sur un thème familier, celui des baskets. Le contexte est scolaire. L'idée principale n'étant pas explicitement exprimée, cette tâche a plutôt été classée dans l'échelle *interpréter* (et non *retrouver l'information*). Toutefois, elle est simple car elle repose sur une certaine redondance: l'idée principale apparaît dès l'introduction et est répétée plusieurs fois.

Question 26: BASKETS R110Q01

Que veut montrer l'auteur de ce texte ?


- A. Que la qualité de beaucoup de chaussures de sport a été fortement améliorée.
- B. Qu'il vaut mieux ne pas jouer au football quand on a moins de 12 ans.
- C. Que les jeunes ont de plus en plus de blessures à cause de leur mauvaise condition physique.
- D. Qu'il est très important pour les jeunes sportifs de porter de bonnes chaussures de sport.**

Enfin, *réfléchir sur le texte* vise à relier celui-ci à ses propres connaissances, expériences ou idées. Les tâches peuvent aller de simples connexions entre texte et connaissances extratextuelles ou demander de faire des hypothèses sur les intentions du texte ou de l'auteur ou encore évaluer de manière critique, etc. Cette dernière tâche porte sur un texte continu, plus précisément un récit relativement facile mais très long. Le contexte est considéré comme privé. Le niveau de difficulté est de 2. La tâche nécessite de la part du lecteur de faire des comparaisons et des liens entre le texte et des connaissances externes, c'est-à-dire un lien entre le comportement d'un personnage

et ses propres valeurs, en justifiant la compassion ou la cruauté et en le prouvant à l'aide du texte.

D'après les concepteurs de PISA, il n'y aurait pas de hiérarchie entre les trois échelles du point de vue de leur difficulté. En effet, tous les niveaux de difficulté de tâches sont représentés dans les trois échelles. Toutefois, on a pu constater une hiérarchie dans les performances des élèves suisses qui obtiennent de meilleurs résultats dans l'échelle *retrouver une information*, suivie de près par *développer une interprétation*. La troisième échelle *réfléchir sur le texte* donne lieu dans les trois régions à des performances nettement moins bonnes.

Question 30: LE CADEAU
Voici un extrait de dialogue entre deux personnes qui ont lu « *Le cadeau* ».



Trouvez dans le récit des éléments que chacun des interlocuteurs ci-dessus pourrait utiliser pour justifier son point de vue.
Interlocuteur 1 :
Interlocuteur 2 :

Voici comment se répartissent les questions dans les trois échelles. Il s'agit cette fois des items qui ont été retenus pour l'analyse en Suisse.

Tableau 2.3: Distribution des différents items selon les processus de lecture

Type de questions	Processus de lecture			Total (n=129)
	retrouver l'information (n=36)	interpréter (n=64)	réfléchir sur le texte (n=29)	
q.c.m. (n=54)	27.8 (10)	64.1 (41)	10.3 (3)	4.9%
q.c.m. complexe (n=6)	5.6 (2)	3.1 (2)	6.9 (2)	4.7%
question fermée à réponse courte (n=17)	30.6 (11)	7.8 (5)	3.4 (1)	13.2%
question fermée à réponse construite (n=12)	22.2 (8)	6.3 (4)	0	9.3%
question ouverte (n=40)	13.9 (5)	18.8 (12)	79.3 (23)	31.0%
Total	100%	100%	100%	100%

Comme on peut le constater, les différents types de questions se distribuent différemment selon le type d'objectif visé. Ainsi, pour l'échelle *retrouver une information*, on trouve environ un tiers de questions nécessitant l'élaboration d'une réponse alors que pour l'échelle *réfléchir*, cette proportion est nettement plus importante. Par ailleurs, un pourcentage élevé de questions à choix multiples est présent dans deux échelles : *retrouver une information* et *développer une interprétation*.

Les niveaux de compétences

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les scores des élèves sur chacune de ces trois échelles sont répartis en cinq niveaux de compétences qui tiennent compte des tâches de difficulté croissante

que les élèves parviennent à réussir. Cela signifie que pour atteindre un niveau donné, l'élève doit être capable de réussir la majorité des questions de ce niveau. Chaque question a un niveau précis de difficulté. Les élèves qui atteignent un niveau particulier font preuve des connaissances et capacités qui caractérisent ce niveau aussi bien que les niveaux inférieurs. Le niveau d'un élève est déterminé par la probabilité qu'il a de réussir les tâches de ce niveau. Ainsi, pour un niveau donné, les élèves les plus faibles du niveau ont une probabilité moyenne de 0.62 de réussir les items les plus faciles de ce niveau et une probabilité de 0.42 de réussir les plus difficiles, tandis que les élèves les meilleurs du même niveau ont une probabilité de 0.62 de réussir les plus complexes et de 0.78 les plus faciles. Le tableau suivant définit les différents niveaux pour chaque objectif de lecture.

Retrouver de l'information

Interpréter le texte

Réfléchir sur le contenu du texte

Caractéristiques des tâches associées au degré de difficulté ascendant sur chacune des trois échelles de compréhension de l'écrit

Le degré de difficulté dépend :

- du nombre d'éléments d'information qu'il faut localiser ;
- du nombre de conditions à remplir pour localiser l'information requise, et s'il y a lieu de présenter l'information retrouvée dans un ordre donné ou non ;
- de la mise en évidence dans le texte ou du caractère plus ou moins familier du contexte ;
- de la complexité du texte ou l'occurrence d'informations contradictoires et de leur densité.

Le degré de difficulté dépend :

- du type d'interprétation demandée : les tâches les plus faciles demandent d'identifier l'idée maîtresse d'un texte, les tâches plus complexes exigent de comprendre des relations qui font partie intégrante du texte, et les plus difficiles d'entre elles requièrent soit l'intelligence du sens d'un certain langage dans un contexte donné soit un raisonnement analogique ;
- du degré avec lequel le texte fournit explicitement les idées ou l'information dont le lecteur a besoin pour accomplir la tâche demandée ;
- du degré de mise en évidence de l'information dans le texte et de la quantité d'informations contradictoires ;
- de la langue et de la complexité du texte ;
- du caractère plus ou moins familier de son contenu.

Le degré de difficulté dépend :

- du type de réflexion demandée : les tâches les plus faciles exigent du lecteur de mettre l'écrit en relation avec sa propre expérience en trouvant une explication ou en établissant des liens assez simples ; les tâches plus complexes appellent une hypothèse ou une évaluation ;
- du caractère familier ou non des connaissances extérieures auxquelles le lecteur devra faire appel ;
- de la complexité du texte ;
- du niveau de compréhension du texte requis ;
- du degré de clarté et d'aide fournis par la consigne, permettant d'orienter le lecteur vers les facteurs pertinents, à la fois dans la tâche et dans le texte.

Retrouver de l'information	Interpréter le texte	Réfléchir sur le contenu du texte
<p>Niveau</p> <p>5 Localiser et éventuellement ordonner ou combiner de multiples fragments d'information parfaitement dissimulés dans le texte, dont certains peuvent se situer à l'extérieur du corps du texte. En extraire les informations pertinentes pour la tâche à accomplir. Traiter des informations contradictoires fort plausibles et/ou très fouillées.</p>	<p>Soit dégager le sens d'un langage nuancé, soit faire preuve d'une compréhension exhaustive et approfondie du texte.</p>	<p>Procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses en faisant appel à des connaissances spécialisées. Traiter des notions inattendues et recourir à une compréhension approfondie de textes longs ou complexes.</p>
<p>4 Localiser et éventuellement ordonner ou combiner de multiples fragments d'information dissimulés dans le texte, dont chacun peut devoir répondre à plusieurs critères, et ce dans un texte dont le contexte ou la forme ne sont pas familiers. En extraire les informations pertinentes pour la tâche à accomplir.</p>	<p>Utiliser une inférence textuelle de haut niveau pour appréhender le texte et appliquer des catégories à un contexte peu familier. Dégager le sens d'une section du texte tout en considérant le texte dans son ensemble. Traiter des ambiguïtés, des notions inattendues et des idées formulées sous leur forme négative.</p>	<p>Recourir à des connaissances formelles ou du domaine public pour formuler des hypothèses au sujet d'un texte. Faire preuve d'une compréhension précise de textes longs ou complexes.</p>
<p>3 Localiser des fragments d'information et, dans certains cas, reconnaître la relation entre ces fragments, dont chacun peut devoir répondre à plusieurs critères. Traiter des informations contradictoires mises en évidence.</p>	<p>Intégrer plusieurs parties d'un texte pour en identifier l'idée maîtresse, comprendre une relation ou inférer le sens d'un mot ou d'une phrase. Comparer, contraster ou classer par catégories en tenant compte de nombreux critères. Traiter des informations contradictoires.</p>	<p>Etablir des connexions ou faire des comparaisons, ou évaluer une caractéristique d'un texte. Faire preuve d'une compréhension détaillée du texte par rapport à des connaissances familières de la vie courante, ou recourir à des connaissances moins accessibles.</p>
<p>2 Localiser un ou plusieurs éléments d'information, dont chacun peut devoir répondre à plusieurs critères. Traiter des informations contradictoires.</p>	<p>Identifier l'idée maîtresse d'un texte, comprendre des relations, constituer ou appliquer des catégories élémentaires, ou dégager du sens d'une partie limitée du texte lorsque l'information n'est pas mise en évidence et qu'il est fait appel à des inférences de bas niveau.</p>	<p>Faire une comparaison ou établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures, ou expliquer une caractéristique du texte en se fondant sur l'expérience et des attitudes personnelles.</p>
<p>1 Localiser une ou plusieurs informations distinctes explicitement mentionnées dans le texte en n'appliquant qu'un seul critère.</p>	<p>Identifier le thème principal ou l'intention de l'auteur dans un texte sur un sujet familier lorsque l'information requise est mise en évidence dans le texte.</p>	<p>Etablir une relation simple entre l'information du texte et des connaissances familières de la vie courante.</p> <p><i>(D'après OCDE, 2001, p. 38).</i></p>

La répartition du niveau de difficulté des tâches selon le processus de lecture

Il s'agit du niveau de difficulté attribué au plan international aux items. Le tableau suivant montre la répartition du niveau de difficulté des tâches dans les trois objectifs de lecture.

Le niveau de difficulté n'est donc pas représenté de la même manière dans les différents types de questions. Ainsi, il n'y a aucune question à choix multiple avec le niveau de difficulté le plus élevé. Par ailleurs, à l'autre extrême, on ne trouve qu'une seule question ouverte de niveau 1 et par contre, 27% d'entre elles atteignent le niveau maximal. La majorité des questions du niveau 5 sont des questions

Tableau 2.4: Répartition des niveaux de difficulté des tâches dans les trois échelles de littératie

Processus de lecture	retrouver une information n=36	interpréter n=64	réfléchir sur le texte n=29	Total n=129
Niveaux de difficulté				
niveau 1	25.0%	20.3%	6.9%	18.6%
niveau 2	33.3%	15.6%	20.7%	21.7%
niveau 3	16.7%	43.8%	27.6%	32.6%
niveau 4	13.9%	15.6%	20.7%	16.3%
niveau 5	11.1%	4.7%	24.1%	10.9%

En moyenne, pour l'objectif *retrouver une information*, la moyenne est de 2.53, celle pour *interpréter* de 2.69 et celle pour *réfléchir sur le texte* de 3.34. Même si au départ, les concepteurs de l'enquête n'ont pas fait l'hypothèse d'une hiérarchisation de ces trois objectifs, on peut constater qu'en moyenne, l'objectif *réfléchir sur le texte* est d'un niveau de difficulté supérieur.

Si l'on examine le niveau de difficulté en fonction des différents types de questions, voilà ce que l'on obtient.

ouvertes. On verra dans les chapitres suivants l'incidence que cela a sur la réussite.

Le tableau suivant (2.6) illustre la répartition par langue dans les supports et les questions fournis par les pays ayant participé à l'enquête. On peut constater la prédominance des questions en anglais (53% + 11% des items provenant de l'enquête IALS).

Tableau 2.5: Répartition des niveaux de difficulté des tâches en fonction du type de question

Niveau de difficulté de la tâche	Types de questions					Total
	q.c.m.	q.c.m. complexe	question fermée à réponse courte	question fermée à réponse construite	question ouverte	
niveau 1 (n=24)	29.6 (16)	0	29.4 (5)	16.7 (2)	2.5 (1)	18.6%
niveau 2 (n=27)	22.2 (12)	16.7 (1)	17.6 (3)	33.3 (4)	17.5 (7)	20.9%
niveau 3 (n=43)	40.7 (22)	16.7 (1)	11.8 (2)	25.0 (3)	37.5 (15)	33.3%
niveau 4 (n=21)	7.4 (4)	50.0 (3)	35.3 (6)	16.7 (2)	15.0 (6)	16.3%
niveau 5 (n=14)	0	16.7 (1)	5.9 (1)	8.3 (1)	27.5 (11)	10.9%

Tableau 2.6: Répartition des items en fonction de la langue source.

langue	prétest	test
	% des items	% des items
Anglais	57	53
Français	7	13
Finois	6	9
Allemand	5	4
Russe	3	0
Italien	2	0
Japonais	2	0
Suédois	2	4
Norvégien	2	0
Grec	1	2
Coréen	1	0
Espagnol	1	3
Danois	1	1
IALS	9	11

Des exemples de tâches

Pour terminer cette présentation, nous avons choisi dans les items rendus publics deux exemples qui nous paraissaient intéressants. L'un, *le Cadeau*, est un texte narratif relativement classique mais très long. L'autre, *le Lac Tchad*, est un texte dit non continu se présentant

sous la forme de deux graphiques d'un atlas archéologique. Le premier graphique représente une courbe et l'autre est un histogramme horizontal. Un troisième texte non continu est représenté par une petite carte du lac imbriquée dans la première figure. Figurent aussi de très courtes portions de textes continus. Le lecteur doit faire des connexions entre ces différents supports.

LE LAC TCHAD

La figure 1 présente les changements de niveau du lac Tchad, situé au Sahara, en Afrique du Nord. Le lac Tchad a complètement disparu vers 20'000 av. J.-C., pendant la dernière ère glaciaire. Il a réapparu vers 11'000 avant J.-C. A présent, son niveau est à peu près le même que celui qu'il avait en 1000 après J.-C.

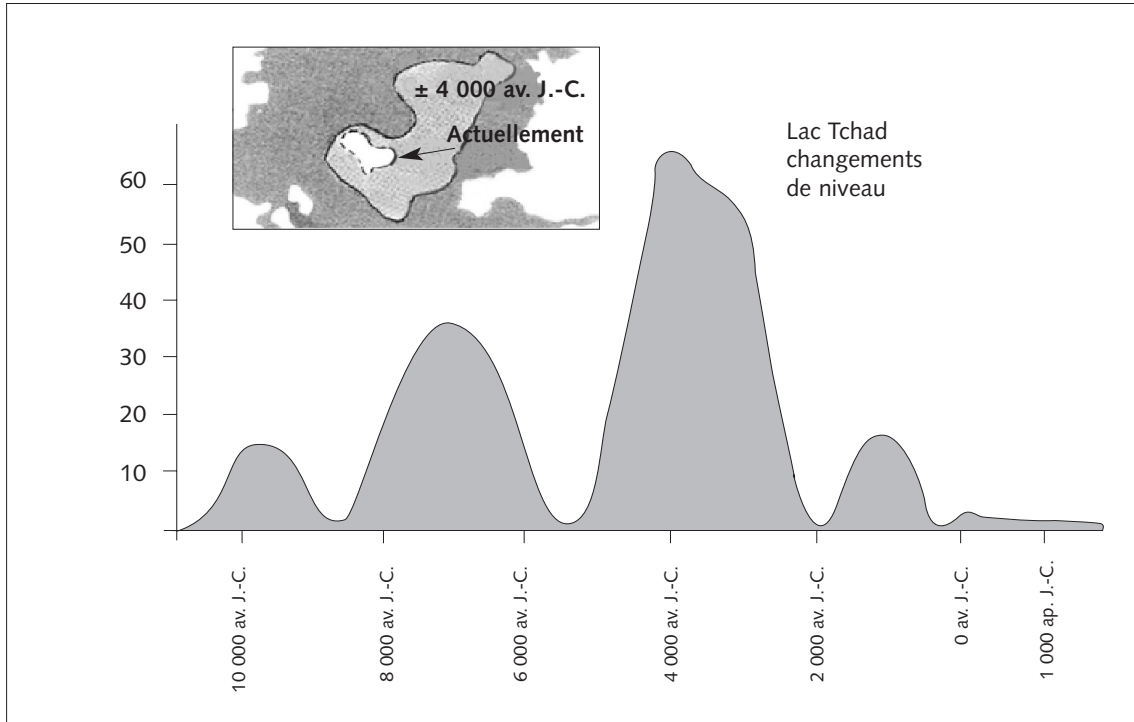


Figure 1.

La figure 2 présente l'art rupestre saharien (c'est-à-dire les dessins et les peintures préhistoriques trouvés sur les parois des cavernes) et l'évolution de la faune.

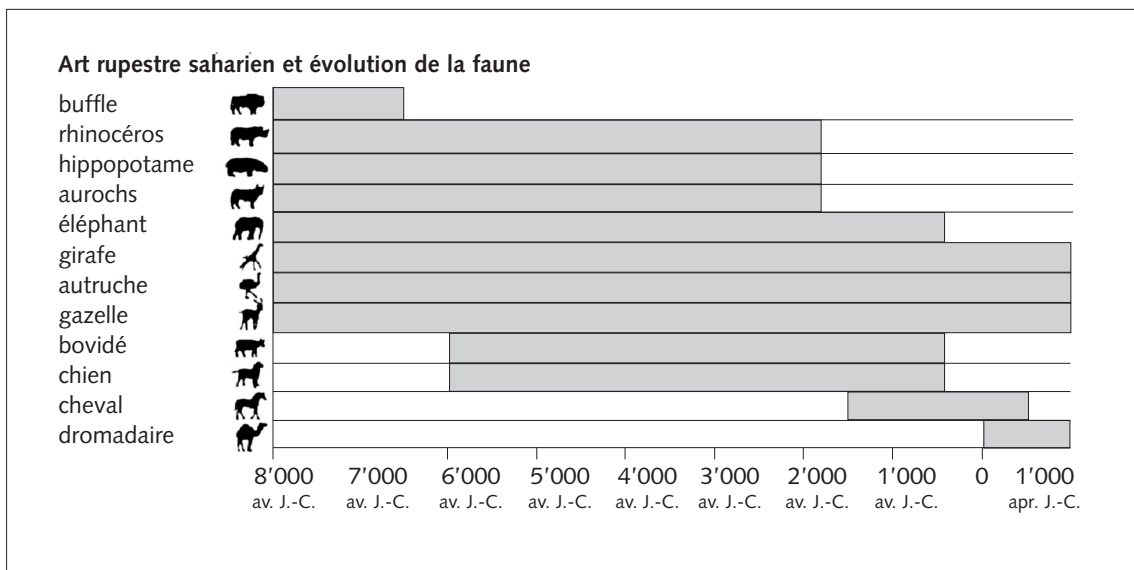


Figure 2.

Utilisez les informations sur le lac Tchad présentées sur la page ci-contre pour répondre aux questions suivantes.

Question 1: LE LAC TCHAD

R040Q02

Quelle est la profondeur du lac Tchad à présent ?

- A. Environ deux mètres. C. Environ cinquante mètres. E. L'information n'est pas donnée.
 B. Environ quinze mètres. D. Il a complètement disparu.

Le texte se réfère à un contexte public. Il s'agit de *retrouver une information* en intégrant les informations du texte et du graphique. La tâche est de niveau 2 (avec un score de 478). Le terme « à présent » peut être directement mis en lien avec la phrase de l'introduction qui se réfère à la profondeur du lac « à présent ». Le lecteur doit combiner cette information avec celle de la figure 1 en repérant 1'000 avant J.C. et en lisant la profondeur du lac à cette date. La tâche est relativement facile car l'information est fournie explicitement dans l'introduction du graphique.

Question 2: LE LAC TCHAD

R040Q03A-019

À peu près en quelle année commence le graphique présenté par la figure 1 ?

Il s'agit d'une tâche se référant à *retrouver une information* de niveau 3 (540). Il est nécessaire de localiser et reconnaître la relation entre des éléments d'information du graphique « en courbe » et de l'introduction et de relier ces informations en extrapolant. Une erreur courante consiste à prendre la première date figurant sur l'axe horizontal du graphique de la figure 1 (10'000 avant J.-C.) comme le commencement de ce graphique, qui représente la profondeur du lac en 11'000 environ avant J.-C. Bien que se référant à l'objectif *retrouver une information*, la tâche requiert de l'interprétation et de la réflexion.

Question 3: LE LAC TCHAD

R040Q03B- 019

Pourquoi l'auteur a-t-il choisi de faire commencer le graphique à ce moment ?

Cette tâche se réfère à l'objectif *réfléchir sur la forme du texte*: faire une inférence sur la raison d'un choix de l'auteur. L'élève doit mentionner la réapparition du lac. Pour cela, il est nécessaire d'avoir compris quand le graphique 1 commence, et utiliser l'information indiquée dans l'introduction.

Question 4: LE LAC TCHAD

R040Q04

La figure 2 se fonde sur l'hypothèse que :

- A. les animaux représentés dans l'art rupestre étaient présents dans la région à l'époque où ils ont été dessinés.
 B. les artistes qui ont dessiné les animaux étaient très doués.
 C. les artistes qui ont dessiné les animaux avaient la possibilité de voyager loin.
 D. il n'y eut aucune tentative de domestiquer les animaux représentés dans l'art rupestre.

Il s'agit d'une tâche se référant à l'objectif *interpréter*, d'un niveau de difficulté 1 (397). Les élèves doivent reconnaître l'idée principale d'un graphique où l'information n'est pas explicite et se centrer sur une partie avec un peu de texte. Ils doivent aussi se baser sur des étiquettes et des symboles abstraits figurant sur le graphique.

Question 5: LE LAC TCHAD

R040Q06

Pour répondre à cette question, vous devez utiliser des informations provenant à la fois de la figure 1 et de la figure 2.

La disparition des rhinocéros, des hippopotames et des aurochs de l'art rupestre saharien s'est produite :

- A. au début de la période glaciaire la plus récente.
 B. au milieu de la période où le niveau du lac Tchad était le plus élevé.
 C. après que le niveau du lac Tchad a progressivement baissé pendant plus de mille ans.
 D. au début d'une période ininterrompue de sécheresse.

La tâche consiste à *développer une interprétation* en intégrant des informations provenant de deux textes non continus. Elle atteint le niveau 3 (508). Elle nécessite la comparaison d'informations données dans deux graphiques de nature différente. Le lecteur doit avoir interprété la structure de chacun d'eux pour traduire les informations significatives d'une forme à l'autre.

LE CADEAU

Combien de jours, se demandait-elle, était-elle restée assise ainsi, à regarder l'eau brune et froide monter peu à peu et engloutir le promontoire ? Elle se souvenait à peine quand la pluie s'était mise à tomber, arrivant par le sud sur le marais et frappant la charpente de sa maison. Ensuite, c'était la rivière qui avait commencé à monter, d'abord lentement, jusqu'à ce qu'enfin elle s'arrête, pour repartir de plus belle. D'heure en heure, elle remplissait le lit des ruisseaux et les fossés et submergeait les basses terres. La nuit, pendant son sommeil, elle avait pris possession de la route et l'avait encerclée, la laissant assise seule, sa barque disparue, sa maison comme échouée sur son promontoire. À présent, les eaux venaient même lécher les planches goudronnées des piliers. Et elles montaient toujours.

10 Aussi loin qu'elle pouvait voir, jusqu'au sommet des arbres, où se trouvait auparavant la rive d'en face, le marais n'était plus qu'une vaste étendue d'eau déserte, balayée par des torrents de pluie, la rivière perdue quelque part au milieu de son immensité. Avec son rez-de-chaussée en forme de bateau, sa maison avait été conçue pour résister à une telle inondation, s'il en venait jamais une, mais aujourd'hui elle était vieille. Peut-être les planches du bas étaient-elles en partie pourries. Peut-être le câble qui amarrait sa maison au très vieux
15 chêne allait-il céder et la laisser dériver au fil du courant, tout comme sa barque, qui était partie ainsi.

Personne ne pouvait plus venir. Elle pouvait crier, mais cela ne servirait à rien, personne n'entendrait. Tout autour du marais, d'autres luttèrent pour sauver le peu qu'ils pouvaient, peut-être même leur vie. Elle avait vu toute une maison partir à la dérive, tellement silencieuse qu'elle s'était crue en train d'assister à des funé-
20 railles. En la voyant, elle avait pensé qu'elle savait à qui était la maison. Cela avait été pénible de la voir dériver ainsi, mais ses propriétaires avaient dû s'enfuir vers les hautes terres. Plus tard, alors que la pluie et l'obscurité se faisaient plus denses, elle avait entendu le cri d'un puma en amont.

À présent, la maison paraissait trembler autour d'elle comme quelque chose de vivant. Elle se pencha pour
25 attraper la lampe qui glissait de la table de nuit, et la cala entre ses pieds pour la maintenir fermement. Alors, craquant et grondant sous l'effort, la maison s'arracha de la terre argileuse et se mit à flotter, dansant sur l'eau comme un bouchon et se laissant balloter par le courant de la rivière. Elle s'agrippa au bord de son lit. Balancée de tous les côtés, la maison parvint au bout de son amarre. Il y eut une secousse et une plainte provenant des vieilles poutres, puis le silence. Doucement, le courant relâcha sa pression et laissa la maison reve-
30 nir en arrière en grinçant, vers son point d'attache. Elle retint son souffle et resta assise un long moment à sentir les lents mouvements de balancier. L'obscurité tomba sur la pluie incessante. La tête reposant sur un bras, elle s'endormit cramponnée au lit.

Le hurlement la réveilla dans la nuit, un cri si angoissé qu'elle fut debout avant d'être éveillée. Dans l'ob-
35 scurité, elle se cogna contre le lit. Cela venait du dehors, de la rivière. Elle pouvait entendre quelque chose bouger, quelque chose de grand qui faisait un large bruit de raclement. C'était peut-être une autre maison. Puis cela vint frapper, non de plein fouet, mais obliquement, le long de sa maison. C'était un arbre. Elle entendit les branches et les feuilles se dégager pour s'en aller au fil du courant, faisant place à la pluie et aux clapotis de l'inondation, qui étaient devenus des bruits tellement constants qu'ils semblaient faire partie du silence.
40 Recroquevillée sur son lit, elle s'était presque endormie quand un second hurlement se produisit, si proche cette fois qu'il aurait pu provenir de la pièce. Les yeux grand ouverts dans le noir, elle recula sur le lit jusqu'à ce que sa main rencontre la forme froide de la carabine. Ensuite, tapie contre son oreiller, elle tint le fusil posé en travers de ses genoux. « *Qui est là ?* », cria-t-elle.

45 La réponse fut un autre hurlement, moins perçant celui-là, comme fatigué, avant qu'un profond silence ne retombe. Elle se recroquevilla sur son lit. Quoi que ce soit, elle pouvait l'entendre bouger autour de la véranda. Les planches grinçaient et elle pouvait distinguer le bruit d'objets renversés. Il y eut un grattement sur le mur, comme si on voulait le déchirer pour entrer. Elle sut alors de quoi il s'agissait : c'était un gros félin, déposé par l'arbre déraciné qui était passé près d'elle. Il était arrivé avec l'inondation, un cadeau.

Inconsciemment, elle passa une main sur son visage et le long de sa gorge contractée. La carabine chancela sur ses genoux. Elle n'avait jamais vu de puma de sa vie. Elle avait entendu d'autres personnes en parler, elle les avait entendus pousser leurs cris au loin, comme des cris de souffrance. Le félin grattait le mur à nouveau, faisant bouger la fenêtre près de la porte. Tant qu'elle surveillerait la fenêtre et que le félin resterait coincé
55 entre le mur et l'eau, il ne pouvait pas lui arriver grand chose. Dehors, l'animal s'était arrêté pour faire ses griffes contre la moustiquaire extérieure rouillée. De temps en temps, il gémissait ou grondait.

Lorsque, enfin, la lumière perça au travers de la pluie, comme une autre sorte d'obscurité, elle était encore assise sur son lit, toute raide et glacée. Ses bras, habitués à tenir les rames sur la rivière, étaient douloureux à
60 force de rester immobiles à tenir la carabine. Elle avait à peine osé bouger, de peur qu'un bruit ranime le félin. Pétrifiée, elle oscillait au rythme de la maison. La pluie continuait de tomber comme si elle ne devait jamais s'arrêter. À travers la lumière grise, elle finit par entrevoir les eaux de l'inondation piquetées par la pluie et, au loin, la forme vague du sommet des arbres immergés. En ce moment, le félin ne bougeait pas. Peut-être était-il parti. Laisant le fusil, elle se glissa hors du lit et s'approcha sans bruit de la fenêtre. Il était encore là, tapi
65 près du bord de la véranda, observant le vieux chêne, point d'amarrage de la maison, comme pour évaluer ses chances d'atteindre en bondissant quelque branche saillante. Il ne semblait pas si effrayant, maintenant qu'elle pouvait le voir, sa fourrure épaisse aux poils collés en épis, ses flancs creusés laissant voir ses côtes. Il serait facile de tirer sur lui, là où il était assis, sa longue queue balayant le sol. Elle reculait pour prendre le fusil, lorsqu'il se retourna. Sans avertissement, sans élan ou tension des muscles, il bondit vers la fenêtre, et brisa un
70 carreau. Elle tomba en arrière, étouffant un cri, saisit le fusil et fit feu à travers la fenêtre. Elle ne voyait plus le puma à présent, mais elle avait manqué son coup. Il s'était remis à marcher de long en large. Elle pouvait apercevoir sa tête et la cambrure de son dos lorsqu'il passait devant la fenêtre.

Tremblante, elle revint vers le lit et se coucha. Le bruit berçant et régulier de la rivière et de la pluie, le froid
75 pénétrant, entamèrent sa détermination. Elle fixa la fenêtre et garda le fusil prêt. Après un long moment, elle se leva à nouveau pour regarder. Le puma s'était endormi, la tête sur les pattes, comme un chat domestique. Pour la première fois depuis que la pluie s'était mise à tomber, elle eut envie de pleurer, sur elle-même, sur tous, sur tout ce qui était touché par l'inondation. Elle se laissa glisser sur le lit et s'enveloppa dans l'édredon. Elle aurait dû s'en aller quand elle le pouvait, quand les routes étaient encore ouvertes, ou avant que sa
80 barque ne soit emportée. Alors qu'elle se balançait d'avant en arrière au rythme des oscillations de la maison, une crampe à l'estomac lui rappela qu'elle n'avait pas mangé. Elle ne pouvait se souvenir depuis quand. Comme le félin, elle était affamée. Elle se faufila dans la cuisine, alluma un feu avec les quelques morceaux de bois qui restaient. Si la crise se prolongeait, elle devrait brûler la chaise, peut-être même la table. S'emparant du dernier morceau de jambon fumé qui pendait au plafond, elle coupa d'épaisses tranches de
85 la viande brun rouge et les mit dans une poêle. L'odeur de la viande en train de frire lui donna le vertige. Il restait quelques biscuits rassis de la dernière fois où elle avait cuisiné et elle pourrait faire du café. Ce n'était pas l'eau qui manquait.

Pendant qu'elle se préparait à manger, elle oublia presque le félin, jusqu'à ce qu'il émette un gémissement.
90 Il avait faim, lui aussi. « *Laisse-moi manger* », lui lança-t-elle, « *ensuite, je m'occuperai de toi* ». Et elle rit sous cape. Alors qu'elle accrochait le reste du jambon à son clou, le puma poussa un profond rugissement qui fit trembler sa main.

Quand elle eut fini de manger, elle retourna à son lit et s'empara à nouveau de la carabine. La maison était
95 à présent montée si haut qu'elle ne raclait plus le promontoire lorsque le mouvement de la rivière l'y repoussait. La nourriture l'avait réchauffée. Elle pouvait se débarrasser de l'animal tant que la lumière traversait encore le rideau de pluie. Elle se glissa lentement vers la fenêtre. Il était toujours là, feulant, et s'était mis à tourner en rond autour de la véranda. Elle l'observa un long moment, sans crainte. Puis, sans réfléchir à ce qu'elle faisait, elle déposa le fusil, contourna le lit et alla à la cuisine. Derrière elle, le puma s'agitait, indécis. Elle décrocha ce
100 qui restait du jambon, traversa la pièce qui tanguait pour aller vers la fenêtre, où elle fit passer la viande par le

carreau cassé. De l'autre côté, il y eut un grondement affamé, et ce fut comme si une onde de choc passait entre l'animal et elle. Stupéfaite de ce qu'elle venait de faire, elle retourna à son lit. Elle pouvait entendre le puma en train de déchirer la viande. La maison se balançait autour d'elle.

105 Lorsqu'elle se réveilla à nouveau, elle sut immédiatement que tout avait changé. La pluie avait cessé. Elle tenta de sentir les mouvements de la maison, mais celle-ci ne se balançait plus sur l'eau. Elle ouvrit la porte et vit à travers la moustiquaire déchirée un monde tout différent. La maison reposait sur le promontoire, où elle avait toujours été. À quelques pas de là, la rivière coulait toujours en torrent, mais elle ne recouvrait plus les quelques pas qui séparaient la maison du vieux chêne. Et le puma avait disparu. Partant de la terrasse en
110 direction du chêne et s'enfonçant sans doute vers le marais, des traces de pas indistinctes disparaissaient déjà dans la boue molle. Et là, sur la terrasse, rongé jusqu'à l'os, se trouvait ce qui restait du jambon.

Référez-vous au récit « Le cadeau » figurant aux trois pages qui précèdent pour répondre aux questions ci-dessous. (Remarque: la numérotation des lignes qui figure dans les marges du texte vous aidera à trouver les passages auxquels les questions font référence).

Question 30: LE CADEAU

R119Q09A- 0 1 9

R119Q09B- 0 1 9

Voici un extrait de dialogue entre deux personnes qui ont lu « Le cadeau ».



Trouvez dans le récit des éléments que chacun des interlocuteurs ci-dessus pourrait utiliser pour justifier son point de vue.

Interlocuteur 1 :

Interlocuteur 2 :

Cette question se réfère à l'objectif *réfléchir sur le contenu du texte*: se fonder sur des informations pertinentes tirées du texte pour appuyer un point de vue. La situation (contexte) est qualifiée de privée (personnelle). Le texte est continu de type narratif. Le niveau de difficulté de la tâche est de 2 (480) pour le code partiel et de 3 pour le code total (537). Pour obtenir le crédit total, l'élève doit faire la preuve à la fois de la compassion et de la cruauté du personnage central, la femme. Il doit rendre compte de la capacité de traiter avec des concepts contradictoires ou des ambiguïtés. Pour le crédit partiel, il suffit de donner la preuve de la compassion ou de la cruauté. Il n'est pas nécessaire dans cette question de donner des réponses très élaborées pour obtenir le crédit.

Question 31 : LE CADEAU

R119Q01

Quelle est la situation de la femme au début du récit ?

- A. Elle est trop faible pour quitter sa maison après des jours sans nourriture.
- B. Elle se défend contre un animal sauvage.
- C. Sa maison a été cernée par la montée des eaux.**
- D. Une rivière en crue a emporté sa maison.

Cette tâche se réfère à l'objectif *interpréter*. Il s'agit de comprendre globalement un texte : identifier le contexte d'un récit. Elle est de niveau 2 (447). L'information est contenue dans le début du texte mais l'élève doit avoir compris l'ensemble car elle n'est pas donnée telle quelle.

Question 32 : LE CADEAU

R119Q07- 01239

Voici quelques-unes des premières références au puma dans le récit :

- « *Le hurlement la réveilla dans la nuit, un cri si angoissé...* » : (ligne 34).
- « *La réponse fut un autre hurlement, moins perçant celui-là, comme fatigué,...* » (ligne 45).
- « *... elle les avait entendus pousser leurs cris au loin, comme des cris de souffrance.* » (lignes 53).

En tenant compte de ce qui se passe dans la suite du récit, pourquoi pensez-vous que l'auteur a décidé d'introduire le puma par de telles descriptions ?

Le contexte est privé et le texte continu de type narratif. L'objectif de la question est de type *interpréter*, en détectant les nuances de langage qui colorent l'interprétation. La tâche a un niveau de difficulté partielle de 3 (539) et totale de 5 (645). Pour obtenir le crédit total, le lecteur doit inférer la signification d'un langage nuancé et composer avec des idées contraires aux attentes. Le texte crée donc une ambiguïté à travers cette contradiction. Il est clairement énoncé dans le texte que la femme a peur alors que là, on souhaite faire comprendre que ces descriptions sont faites pour évoquer la pitié envers le puma.

Dans le crédit partiel, les élèves peuvent se référer à une information littérale donnée dans les descriptions mentionnées (p. ex. le puma a faim) ou aux intentions (ou aux effets) possibles des descriptions citées, autres que de susciter la pitié.

Question 33 : LE CADEAU

R119Q06

« *Alors, craquant et grondant sous l'effort, la maison s'arracha...* » (lignes 25-26).

Qu'est-il arrivé à la maison à ce moment du récit ?

- A. Elle s'est écroulée.
- B. Elle s'est mise à flotter.**
- C. Elle a heurté le chêne.
- D. Elle a coulé au fond de la rivière.

Il s'agit ici d'une tâche consistant à *retrouver une information*, de niveau 1 (367). Pour répondre à cette question, le lecteur doit retrouver une information mentionnée explicitement dans une petite partie du texte et la faire correspondre à l'une des quatre propositions énoncées dans la question. La réponse correcte, « Elle s'est mise à flotter », se réfère à un terme utilisé dans la phrase mentionnée dans la question.

Question 34 : LE CADEAU

R119Q08-0129

D'après ce que suggère le récit, quelle raison a poussé la femme à donner à manger au puma ?

Il s'agit de *développer une interprétation* en faisant une inférence sur les motivations d'un personnage. C'est une tâche de niveau 3 (529). L'élève doit inférer une explication du geste de la femme par sa pitié ou sa compassion à l'égard du puma ou encore indiquer que le récit ne dit pas de manière explicite quels sont les motifs de la femme.

Question 35: LE CADEAU

R119Q04

Lorsque la femme dit: « *ensuite, je m'occuperai de toi* » (ligne 90), elle veut dire:

- A. qu'elle est sûre que le félin ne lui fera pas de mal.
- B. qu'elle essaie d'effrayer le félin.
- C. qu'elle a l'intention de tirer sur le félin.**
- D. qu'elle envisage de nourrir le félin.

Cette tâche fait appel à l'objectif *interpréter*, niveau 4 (603): identifier la motivation ou l'intention d'un personnage. On a de nouveau affaire à des ambiguïtés et des idées contraires aux attentes. Le lecteur doit faire des inférences sur la signification psychologique de la phrase. Certains passages du texte sont censés induire des ambiguïtés, notamment en lien avec la pitié qu'éprouve la femme.

Question 36: LE CADEAU

R119Q05- 01239

Pensez-vous que la dernière phrase du récit « *Le cadeau* » est une fin appropriée ?

Justifiez votre réponse en indiquant comment vous interprétez la relation entre cette dernière phrase et la signification du récit.

Il s'agit de *réfléchir sur la forme du texte* en évaluant l'usage fait par l'auteur d'une caractéristique particulière du texte. Cette tâche a un niveau de difficulté partielle de 4 (567) et totale de 5 (647). Pour obtenir le crédit total, il est nécessaire d'aller au-delà d'une interprétation littérale du récit, tout en l'interprétant d'une manière qui est en accord avec une compréhension littérale correcte. Le lecteur doit juger de manière critique de l'adéquation de la fin d'un texte narratif long. Pour cela, il doit faire des inférences et se référer à une compréhension en profondeur du texte long et complexe. Il doit évaluer la dernière phrase en termes de touche finale apportée aux thèmes du récit, en la mettant en rapport avec les relations, les problèmes ou les métaphores qui sont au centre de la narration.

Pour le crédit partiel, il évaluera la phrase finale en termes de style ou de tonalité en la mettant en rapport avec le style ou la tonalité dominants dans le reste du récit.

3. Approches méthodologiques

Afin de dégager les facteurs qui déterminent les compétences des élèves en littérature, la présente étude s'attache à analyser la réussite des élèves aux différentes tâches qui leur sont proposées dans les épreuves PISA. La réussite à ces tâches, comme on l'a déjà montré (Nidegger, 2001), dépend entre autres de l'environnement familial et scolaire des élèves. Cependant, dans l'analyse de la réussite des élèves, on ne peut se limiter à ne prendre en compte que leurs caractéristiques personnelles ou celles de leur environnement; il nous faut également considérer les caractéristiques propres aux tâches proposées. Ces caractéristiques peuvent en effet avoir une influence sur les performances. Cette influence peut d'ailleurs dépendre de la catégorie d'élèves considérée.

Quelle est l'influence des caractéristiques des tâches proposées sur la réussite des élèves? Comment rendre compte de cette influence? Comment comparer les réussites aux items, pour des élèves présentant des caractéristiques personnelles différentes et sachant en outre que tous les élèves ne sont pas confrontés aux mêmes items? Nous identifions ici les variables en présence et présentons une approche méthodologique permettant de tenir compte des contraintes liées à ce type de données.

Les variables en présence

Quelles sont les variables à considérer dans notre étude? On doit distinguer les aspects qui concernent les tâches proposées aux élèves des caractéristiques des élèves eux-mêmes.

Dans l'enquête PISA, l'évaluation des compétences est fondée sur les réponses des élèves à des tâches de lecture de nature diverse. Une tâche particulière est définie par une question portant sur un texte.

Pour chaque tâche ou item, on peut distinguer plusieurs types de caractéristiques:

- les caractéristiques des textes sur lesquelles porte la tâche;
- les caractéristiques propres à la question elle-même.

Parmi les caractéristiques des textes, on retiendra le type de texte. Comme on l'a vu précédemment, les textes sur lesquels portent les questions peuvent être d'une grande variété. On distinguera bien sûr les textes continus des textes non continus, mais aussi les textes narratifs, explicatifs, argumentatifs, etc.

En outre, les textes peuvent être de difficulté variable. Pour appréhender le niveau de difficulté d'un texte, on pourra se référer à certains indices qualifiant la longueur du texte (nombre de phrases et nombre de mots) ou la complexité lexicale ou syntaxique:

- le coefficient de lisibilité. Le coefficient utilisé à la fois pour la langue française et allemande est l'indice de Flesch⁷ qui varie de 0 à 100. Un texte avec un coefficient de lisibilité inférieur à 30 est considéré comme très difficile, et très facile avec un coefficient supérieur à 90. Au Tessin, le coefficient utilisé est le Gulpease⁸ qui diffère légèrement du précédent;
- la complexité du vocabulaire. Elle se base sur le nombre de mots longs et rares;
- la complexité de la phrase. Ce coefficient tient compte de la longueur des phrases et de leur structure (enchâssements, subordonnées, etc.).

En ce qui concerne les questions posées sur le texte, elles se différencient en premier lieu par les *objectifs* visés. En effet, les concepteurs des épreuves doivent s'assurer que la diversité des questions posées

⁷ La formule est la suivante : $206.835 - (1.15 \times \text{moyenne de mots par phrase}) - (84.6 \times \text{moyenne de syllabes par mots})$.

⁸ La formule est la suivante : $89 - LP/10 + 3 \times FR$, avec LP le nombre total de lettres fois 100 divisé par le nombre total de mots, et FR le nombre de phrases fois 100 divisé par le nombre total de mots.

permet bien de couvrir le champ déterminé par les différentes dimensions sous-jacentes aux domaines testés, c'est-à-dire pour la lecture : la recherche d'une information, l'interprétation et la réflexion sur le texte.

Les questions se distinguent ensuite par leur *forme*. Il peut s'agir par exemple de questions à choix multiples ou de questions ouvertes.

Enfin, les questions sont également, par construction, de *niveaux de difficultés* variables. En effet, des tâches de difficultés progressives ont été identifiées pour chacune des dimensions. L'analyse de l'organisation de ces différentes tâches par rapport à certains paramètres de difficulté permet de les hiérarchiser : par exemple pour la recherche d'information, le type de recherche, la nature des distracteurs, la nature de l'information, etc. Le modèle de Rasch donne une évaluation de cette difficulté par un score. En outre, ce score permet de classer l'ensemble des items dans cinq niveaux de difficulté. Rappelons également que le niveau de difficulté des items est fondé sur un échantillon international et peut différer d'une évaluation locale.

Parmi les caractéristiques des tâches ou items, nous retiendrons donc :

- au niveau du texte sur lequel porte la question :
 - la structure du texte (continu, non continu, mixte) ;
 - le type de texte (narratifs, argumentatifs, etc.) ;
 - la complexité des phrases ;
 - la complexité du vocabulaire ;
 - le coefficient de lisibilité ;
 - le nombre de phrases ;
 - le nombre de mots ;
- au niveau de la question elle-même :
 - le type de question (question à choix multiples, question ouverte, etc.) ;
 - le domaine (localisation, interprétation, réflexion) ;
 - le score ou difficulté de l'item.

Parmi les aspects personnels ou contextuels associés aux élèves pouvant affecter leur performances, et particulièrement la réussite à telle ou telle tâche, nous considérerons en particulier :

- le genre ;
- la langue parlée à la maison par l'élève ;
- le canton.

Outre ces différents aspects signalétiques ou de contexte, chaque élève est caractérisé par une certaine compétence en lecture définie par un score. Ce score permet d'attribuer à l'élève un niveau de compétence (de 0 à 5). On s'intéressera particulièrement aux élèves avec de faibles compétences (niveaux inférieurs à 2).

Difficultés méthodologiques

Nous cherchons donc à analyser les relations existant entre les caractéristiques des items et les performances ou compétences des élèves en tenant compte des caractéristiques des élèves. On sait que la performance d'un élève est mesurée par son score et par sa réussite à chacun des items qui lui ont été proposés. La problématique étudiée ici soulève certaines difficultés méthodologiques :

- Le score de l'élève ou son niveau de compétence ne rend pas compte de sa performance à un item donné. En effet :
 - Le score de l'élève n'est pas associé directement à un item particulier. Il est défini sur l'ensemble de l'épreuve et déterminé essentiellement par le nombre de réponses correctes. Pour un item donné, il donne seulement la probabilité de réussite. Ainsi, la relation entre la réussite à un item et la compétence de l'élève a été modélisée dans PISA par le modèle de Rasch qui précise la probabilité pour un élève de compétence donnée de réussir un item de difficulté donnée.
 - Des profils de réponses différents peuvent conduire au même score. En effet, le score ou le niveau de compétence en lecture qui lui est associé est fondé sur la réussite à certaines tâches et l'échec à d'autres tâches, et différentes combinaisons de réussites ou d'échecs peuvent déterminer des compétences identiques.
- Nous faisons donc l'hypothèse que les compétences des élèves en lecture sont plurielles. Ces compétences ne sont pas indépendantes de la nature de la tâche qui est proposée. Elles ne sont pas fonction de la seule difficulté de cette tâche (au sens du modèle de Rasch). Les élèves ne sont confrontés qu'à un sous-ensemble des tâches proposées. En effet, pour couvrir un champ de compétences suffisamment large, de nombreux items (129 pour la lecture) ont été proposés aux élèves.

Ces items sont répartis dans 9 cahiers différents distribués aléatoirement aux élèves. Certains items peuvent figurer dans 3 cahiers distincts. Les différents cahiers comprennent de 32 à 56 questions de lecture. On ne pourra donc pas comparer les réponses aux différents items sur l'ensemble de la population d'élèves. Pour chaque élève, ne sont connus que son score (ou niveau de compétence) et sa réussite à certaines tâches (celles proposées dans le cahier qui lui a été attribué).

- Les variables à considérer interviennent à des niveaux différents. Dans la réussite à une tâche particulière d'un élève donné, il y a conjonction de plusieurs aspects: les aspects concernant la tâche et impliquant d'une part la nature du texte et la nature de la question posée sur le texte, et d'autre part les aspects concernant l'élève et impliquant ses caractéristiques propres ainsi que celles de son environnement familial et scolaire.

Le choix d'un référentiel

L'analyse des relations entre les caractéristiques des tâches et la performance des élèves à ces tâches se heurte donc à plusieurs difficultés:

- Le score de l'élève n'est pas une bonne évaluation de sa performance au niveau de l'item.
- Les performances aux différents items ne sont pas comparables sur l'ensemble des élèves, puisque tous les élèves ne sont pas confrontés aux mêmes items.
- Nous sommes en présence de plusieurs types de caractéristiques associées à des unités distinctes: celles caractérisant les différentes tâches (les textes et les questions) et celles caractérisant les élèves. Chacune de ces caractéristiques influe sur les performances des élèves, mais à des niveaux différents.

On voit donc qu'il est difficile d'appréhender l'influence des caractéristiques des items sur les performances en analysant les données au niveau des élèves. C'est pourquoi, dans l'approche méthodologique choisie, nous nous situons dans l'univers des items. Dans cet univers nous pouvons prendre en compte les différentes catégories de variables:

- Les performances des élèves. En effet, chaque item peut être associé au pourcentage de réussite global des élèves auxquels il a été soumis (ce pourcentage est estimé sur la population totale). Pour chaque item, nous pouvons également estimer le pourcentage de réussite de certaines sous-populations d'élèves. Il suffit de considérer, pour chaque item, les élèves des sous-échantillons correspondants qui ont répondu à cet item.
- Les variables caractérisant les élèves. En effet, ces différentes variables déterminent certaines sous-populations d'élèves (filles, garçons, élèves parlant à la maison la langue du test ou non, milieu favorisé ou non, filières scolaires, etc.). Pour les élèves de ces sous-populations, et pour chaque item, nous pouvons estimer certaines caractéristiques de la performance: les taux de réussite, les taux de réponses fausses et les taux de non réponses. On obtiendra par exemple: le taux de réussite des filles et des garçons à chaque item, le taux de réussite pour différents niveaux socio-économiques, le taux de réussite pour différents cantons, etc.
- Les variables caractérisant les items. En effet chaque item appartient à certaines catégories en fonction par exemple de l'objectif de lecture (repérage, interprétation, réflexion) ou du type de question (questions à choix multiples, questions ouvertes, etc.). Pour les items associés à des textes continus, on pourra également considérer les indices caractérisant la longueur ou la complexité du texte.

Nous cherchons alors à analyser les liens entre les performances des élèves ou de certains groupes d'élèves et les caractéristiques des différents items. Les performances des différents groupes d'élèves définies par les pourcentages de réussite estimés apparaissent donc ici comme différentes variables dépendantes et les caractéristiques des tâches comme des variables indépendantes.

Le choix de méthodes statistiques

Les items retenus pour l'épreuve de lecture ne sont pas considérés ici comme un échantillon aléatoire. L'objectif ici n'est pas de généraliser les résultats observés sur ces items à un ensemble plus vaste. Il est plutôt de décrire les 129 items de l'épreuve 2000 en

fonction de leur caractéristiques propres et des performances de certaines sous-populations d'élèves à ces items.

Méthode descriptive univariée

Comme nous l'avons indiqué, cette description s'appuie sur l'estimation de certains taux. Pour chaque item, le taux de réussite, le taux de réponses fausses et le taux de non-réponses. Pour les différentes catégories d'items (par exemple : questions ouvertes ou questions associées à un objectif de réflexion), on pourra déterminer une caractéristique de tendance centrale comme le « taux moyen de réussite » (par exemple : taux moyen de réussite pour les questions ouvertes). Il s'agit ici de la moyenne des taux de réussite estimés pour les items de la catégorie spécifiée. Nous prendrons en compte ces différents « taux moyens » pour comparer certaines catégories d'items ou certaines sous-populations d'élèves, mais nous ne donnerons pas de sens statistique à ces comparaisons. En effet, il paraît difficile de généraliser les particularités de cette épreuve à d'autres ensembles d'items. Les quelques items de chaque catégorie (par exemple : question ouverte) ne donnent évidemment pas une description exhaustive de ces catégories. Nous nous limiterons donc à une analyse descriptive de l'épreuve de lecture et sur la base des résultats de cette analyse, à la formulation de certaines hypothèses sur les différentes catégories d'items et les populations d'élèves impliquées.

Analyses des correspondances

Les méthodes multivariées considérées ici seront donc de type exploratoire ou descriptif. Les méthodes factorielles, comme l'analyse des correspondances simples ou multiples (Benzécri, 1973 ; Moreau et al., 2000), permettent de mettre en évidence les associations entre les différentes variables en présence. Nous avons retenu pour cette étude plusieurs analyses des correspondances :

- une analyse des correspondances multiples des différentes caractéristiques des items et des performances des élèves de chaque région linguistique. Une telle analyse permet notamment de mettre en évidence les liens entre la réussite aux items et chacune des caractéristiques de ces items ;
- une analyse des correspondances simples des taux de réussite des différents cantons qui permet de

comparer les profils de réussite des cantons considérés et de mettre en évidence les ressemblances et les différences entre ces cantons.

Analyse typologique (en clusters)

Contrairement aux analyses précédentes, l'analyse typologique s'appuie sur les réponses des élèves au questionnaire et non sur les rendements des items et leurs caractéristiques.

Comme cela a été déjà souligné (Nidegger, 2001 ; OCDE, 2001, 2002), l'attitude des élèves face à la lecture a une influence déterminante sur leur compétence de lecteur. Il paraissait donc important d'approfondir cet aspect pour les régions linguistiques suisses. Les élèves ont en effet pu s'exprimer (questionnaire aux élèves) sur leur intérêt pour la lecture et sur le type de texte qu'ils lisaient le plus fréquemment (revues, journaux, bandes dessinées, fictions, documentaires). Sur la base des réponses des élèves à ces questions, nous avons pu mettre en évidence une typologie des lecteurs pour chaque région linguistique. Nous n'avons pas exclu cependant que les types de lecteurs puissent différer d'une région à l'autre. Une autre approche (OCDE, 2002) consisterait à postuler la stabilité de la typologie dans chaque région et une répartition différente des types de lecteur dans chaque sous-population. Cette dernière approche nous est interdite en raison de la nature même des données. En effet, les données relatives aux élèves de 9^e des trois régions linguistiques ne peuvent être regroupées puisqu'elles procèdent de méthodes d'échantillonnage différentes.

Etudes qualitatives

Parallèlement aux analyses statistiques, des études qualitatives ont été menées pour comprendre dans quelle mesure les discours officiels des plans d'études et d'un certain nombre d'enseignants-experts de l'enseignement du français (respectivement de l'allemand et de l'italien pour la Suisse alémanique et le Tessin) vont dans le sens ou non des options du dispositif PISA.

Dans cette perspective, trois approches sont envisagées :

- une analyse de contenu des plans d'études en vigueur durant l'année 2000 dans les différents cantons concernés par l'enquête PISA ;

- une série d'interviews réalisées auprès d'enseignants-experts de l'enseignement du français (de l'allemand, de l'italien) dans leur canton, pour le secondaire I;
- une analyse des réponses d'élèves de niveaux 0 et 1 de Suisse romande⁹, ceci pour 36 items.

Dans le cadre de l'analyse de contenu des plans d'études, nous avons établi une grille de critères construits à partir des composantes qui définissent la notion de littératie dans PISA par le biais du matériel élaboré dans cette enquête. Cette grille permet la comparaison de ces composantes avec celles qui émergent de l'examen des plans d'études.

Pour réaliser les interviews des enseignants-experts, nous avons élaboré un canevas d'entretien composé de deux parties principales; la première touche aux pratiques d'enseignement en regard des

contenus des plans d'études, en fonction des filières ou des niveaux du secondaire I. La seconde porte sur une mise en relation des textes et des tâches de PISA avec des pratiques en classe (lecture et évaluation).

Par ailleurs, afin de mieux comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves avec de faibles compétences en lecture (niveaux 0 et 1), nous avons procédé à une analyse qualitative des réponses d'une centaine d'élèves de Suisse romande (sur 4'800 cahiers au total, et plus particulièrement sur environ 500 pour les niveaux 0 et 1). 36 items (sur 129) ont été pris en considération, dont une majorité de questions ouvertes. Ces items ont été choisis pour avoir conduit à des résultats contrastés (différences de 70% au moins) entre les élèves des niveaux 4 et 5 et ceux des niveaux 0 et 1. Ils sont ainsi représentatifs des difficultés rencontrées par ces derniers.

⁹ Pour des raisons matérielles, nous n'avons pu accomplir cette même analyse pour la Suisse alémanique et la Suisse italienne.

4. Analyse comparative des facteurs de réussite liés au matériel de l'enquête (régions et cantons)

Nous allons rendre compte dans ce chapitre de l'analyse des résultats pour chaque région linguistique et mettre en évidence ressemblances et divergences. Pour chacune d'entre elles, les analyses présentées ici se centrent sur la part prédictive du *matériel* et des *tâches* (type de processus de lecture, format de la question, structure ou type de textes, difficulté des textes) sur la réussite.

Après un rappel des principaux résultats de l'enquête, nous étudierons les liens entre les compétences en littératie, en sciences et en mathématiques. Puis on s'intéressera à l'influence des différentes caractéristiques du matériel de manière isolée puis simultanément (formes de questions, processus de lecture, structure ou types de textes, difficulté des textes) sur la réussite des élèves dans les trois régions. On analysera les items bien ou mal réussis par région et essaierons de mettre en évidence ceux qui sont communs aux trois régions. Le lien entre réussite des élèves de 9^e et difficulté de la tâche estimée au plan international sera aussi examiné. Les analyses seront effectuées aussi bien entre régions linguistiques qu'à l'intérieur de celles-ci.

Dans le domaine de la littératie, la langue est un élément primordial c'est pourquoi nous avons choisi de faire des analyses par région linguistique puis de dégager les points communs ou les divergences. En effet, les textes, bien que comparables et ayant fait l'objet de nombreuses vérifications au niveau de la traduction, sont plus ou moins complexes ou longs selon la langue. Nous avons fait ce choix pour plusieurs raisons :

- on a pu constater des différences de résultats entre les trois régions ;
- l'organisation scolaire est différente d'une région à l'autre ;
- la langue du test présente un certain nombre de spécificités qui peuvent avoir une influence sur les résultats des élèves ;

- les références théoriques concernant la lecture et son enseignement ne sont pas les mêmes ;
- enfin, une partie importante de notre étude se référant à l'analyse des plans d'étude et à des entretiens avec des enseignants sur les pratiques en vigueur, il paraissait utile de rester dans une logique régionale voire cantonale pour essayer de mieux comprendre ce qui déterminait la réussite aux tests PISA.

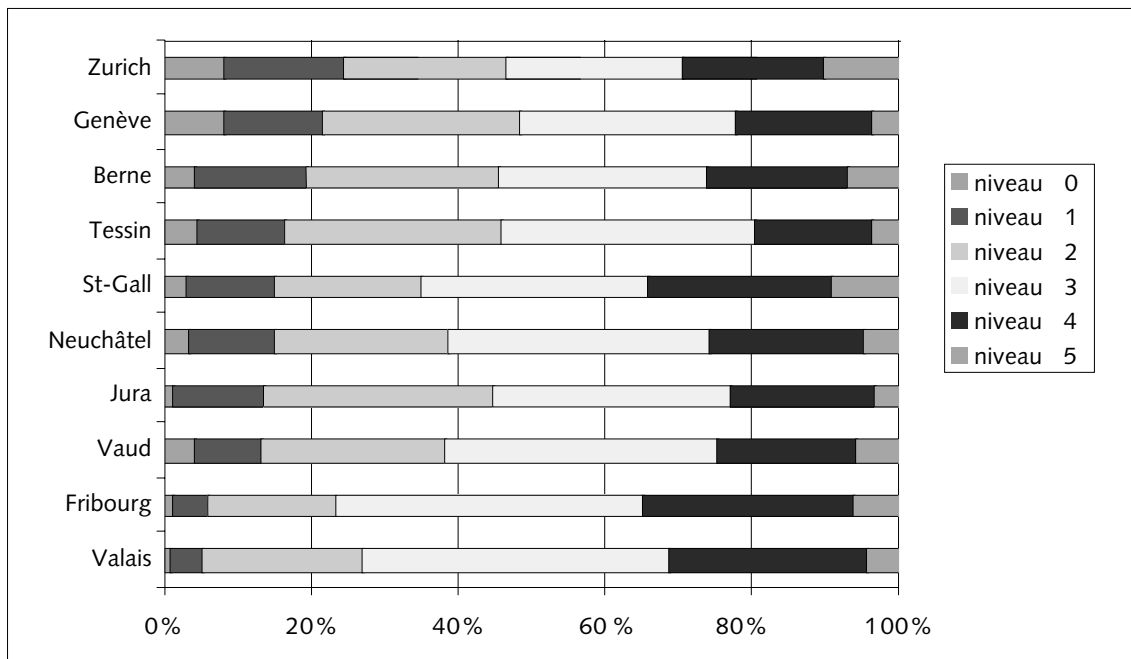
Les données n'ont pas été traitées sous un angle national d'une part pour garder cette logique, d'autre part parce que la sous-population des élèves romands provenant de l'échantillon complémentaire de 9^e années dans six cantons a fait l'objet d'une procédure d'échantillonnage différente, ce qui a eu des effets sur la pondération utilisée.

4.1 Rappel des principaux résultats

Les premiers résultats publiés dans le rapport national ont mis en évidence des différences de performances entre les élèves des trois régions linguistiques de 9^e année. La Suisse romande obtient de meilleurs résultats, suivie de la Suisse alémanique puis de la Suisse italienne. Rappelons toutefois que seules les différences entre Suisse romande et Suisse italienne (17 points) sont significatives sur le plan statistique. Par ailleurs, c'est en Suisse alémanique que les résultats sont les plus dispersés.

Tableau 4.1 : Compétences en lecture des élèves de 9^e dans les trois régions linguistiques

	Centile 05	Centile 25	Moyenne	Centile 75	Centile 95	Erreur standard
Suisse aléman.	324	430	496	567	647	4.9
Suisse italienne	340	435	487	538	611	3.7
Suisse romande	359	448	504	560	627	5.9
Suisse	332	434	497	565	644	3.9



Graphique 4.1: Compétences en lecture des élèves de 9^e par niveau dans les 10 cantons (en %)

Ce graphique met en évidence la répartition dans les différents niveaux, et notamment l'existence dans tous les cantons (avec une proportion plus grande à Zürich et à Genève) d'élèves avec de faibles compétences en littératie (niveaux 0 et 1)¹.

4.2 Comparaison entre les trois domaines dans les trois régions

Nous cherchons ici à savoir s'il y a un lien entre les compétences des élèves dans les trois domaines que sont la littératie, la culture mathématique et la culture scienti-

fique. On peut faire plusieurs hypothèses. D'une part, on peut imaginer que les élèves compétents en mathématiques le seront aussi en sciences. Dans certains pays, les filières scolaires scientifiques donnent un large poids à ces deux disciplines. Une autre hypothèse est la suivante : étant donné que les questions se rapportant aux sciences se basaient sur des textes explicatifs plus ou moins longs à lire, on devrait observer une corrélation entre littératie et sciences. Le tableau suivant présente les corrélations observées dans chaque région entre les scores des élèves dans les différents domaines et aussi les sous-échelles de la lecture.

Tableau 4.2: Corrélations entre les différents domaines et les échelles de lecture

Corrélations	Suisse alémanique	Suisse italienne	Suisse romande
maths / lecture	.668	.592	.604
maths / sciences	.576	.426	.536
lecture / sciences	.719	.579	.630
maths / retrouver une information	.625	.625	.602
maths / interpréter	.604	.440	.497
maths / réfléchir	.604	.440	.497
sciences / retrouver une information	.643	.518	.564
sciences / interpréter	.681	.506	.597
sciences / réfléchir	.630	.476	.538

¹ Pour des résultats plus détaillés, on peut consulter les ouvrages suivants :

- OFS (2002). *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes - Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Nidegger, Ch. et al. (2001). *Compétences des jeunes romands - Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel : IRDP.
- OFS (2002). *Bern, St Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet?* Neuchâtel : Bundesamt für Statistik, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Ces corrélations sont toutes significatives sur le plan statistique (c'est-à-dire qu'elles sont différentes de 0) même si parfois elles apparaissent comme faibles.

De manière générale, c'est en Suisse alémanique que l'on peut observer les corrélations les plus importantes et en Suisse italienne les plus faibles. D'une région à l'autre, on constate des différences dans la hiérarchie des corrélations. Ainsi, les corrélations entre lecture et sciences sont supérieures à celles entre lecture et maths, en Suisse alémanique et en Suisse romande (dans cette dernière, la différence est moindre), ce qui va un peu dans le sens attendu, les questions se référant aux sciences nécessitant beaucoup de lecture. Ce n'est pas le cas en Suisse italienne où c'est l'inverse. Dans les trois régions, les liens entre maths et sciences semblent plus faibles. Mais il faut rappeler que ces deux domaines étaient plutôt mineurs en 2002. On peut supposer que si ces deux champs avaient été davantage couverts, la corrélation aurait été plus importante car abordant une plus grande variété des sous-domaines. Il est difficile d'expliquer plus ces résultats. On rappellera que dans les trois domaines, ce sont les élèves romands qui ont obtenu les meilleurs scores (504, 546, 505, respectivement pour la lecture, les mathématiques et les sciences) suivis des Alémaniques (496, 534, 496, dans le même ordre) puis des élèves suisses italiens (487, 504, 479).

Dans les trois régions, c'est avec *retrouver une information* que les liens avec les maths sont les plus grands. En ce qui concerne les sciences, les corrélations sont plus proches les unes des autres et diffèrent: en Suisse alémanique et romande, le lien entre sciences et le fait de *développer une interprétation* est un peu plus important que pour les deux autres échelles alors qu'en Suisse italienne, c'est avec *retrouver une information* qu'il est le plus important.

Il est assez difficile d'interpréter ces différences si ce n'est en faisant l'hypothèse d'une centration différente dans les programmes des trois régions linguistiques ou éventuellement du style d'évaluation pratiquée.

4.3 Taux de réussite selon le processus de lecture

Dans les trois régions², le taux de réussite moyen va en décroissant, de *retrouver une information*, *développer une interprétation* à *réfléchir sur le texte* (cf. graphique 4.2). Les élèves ont des compétences relativement bonnes et équivalentes dans les deux premiers objectifs mais réfléchir sur le texte est une opération plus complexe. Il faut aussi sans doute relier cela avec la proportion de questions ouvertes que comporte cet objectif de lecture alors que l'échelle interpréter a une part importante de q.c.m. La difficulté est donc double quand il s'agit de réfléchir sur le texte: à la fois pratiquer une métacompréhension du texte mais en rendre compte et l'exprimer par écrit.

Les élèves romands réussissent mieux de manière générale que leurs camarades des autres régions et plus particulièrement dans deux objectifs (*retrouver une information* et *interpréter*). Comme il a été dit précédemment, sur un plan statistique, ils ne se différencient que des élèves de Suisse italienne. Pour la troisième échelle où les élèves réussissent moins bien, on ne constate pas de différences notables (les différences entre les scores moyens ne sont pas significatives sur le plan statistique) entre les trois régions.

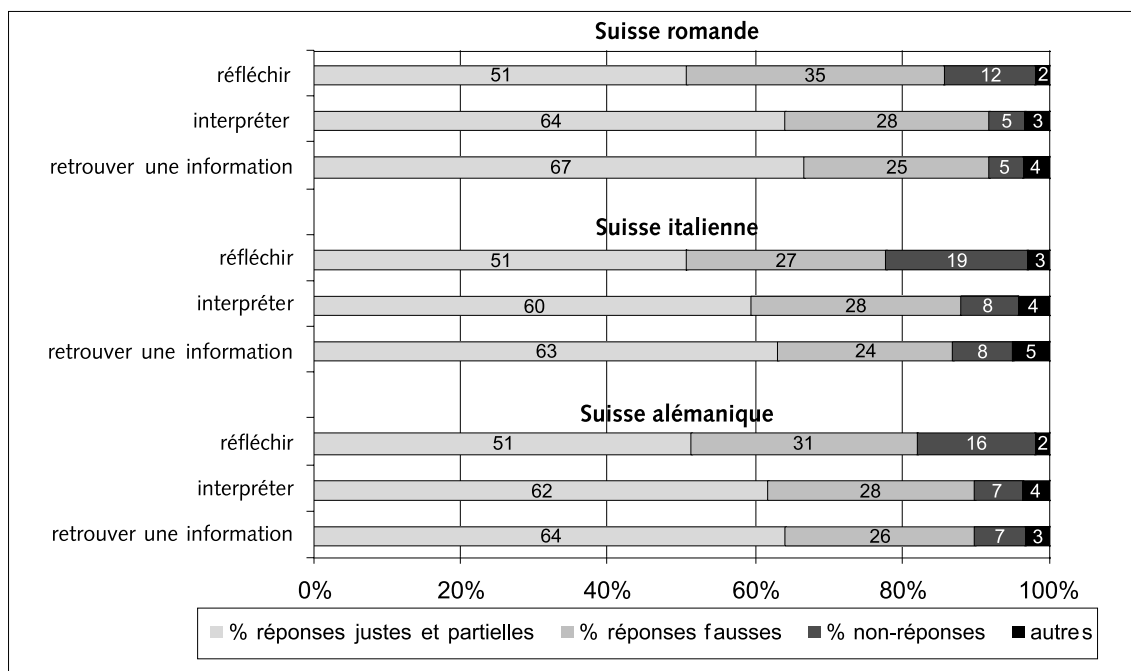
Si l'on observe la proportion moyenne de réponses fausses, seule la troisième échelle *réfléchir* donne lieu à des différences entre régions. Ce sont les élèves romands qui ont le taux moyen de réponses fausses le plus élevé pour cet objectif et les Suisses italiens le moins important.

Enfin, on peut constater une gradation dans le taux moyen de non-réponses, quelle que soit l'échelle. Les élèves romands ont en moyenne un taux (moyen) plus faible³ que les Alémaniques et les Suisses italiens. Ces derniers obtiennent un taux moyen de non-réponses proche de 20% pour l'objectif *réfléchir*.

Voici les corrélations entre les trois échelles et la compétence générale en littérature pour les trois régions. Si elles diffèrent, on peut constater des grandes similitudes d'une région à l'autre (cf. tableau 4.3):

² Dans cette partie, les analyses se feront sur les taux moyens de réponses des élèves de 9^e de chaque région linguistique. Pour la Suisse alémanique, il s'agira d'élèves de 9^e de tous les cantons. Par contre, dans la partie se référant à l'analyse cantonale, seuls les 3 cantons alémaniques avec un échantillon cantonal de 9^e seront concernés, c'est-à-dire Berne, St-Gall et Zürich.

³ Dans les premières analyses des données romandes (Nidegger, 2001), on a pu mettre en évidence des différences importantes dans les attitudes des élèves face aux questions selon les cantons: les élèves des cantons de Genève et de Vaud font preuve d'un taux de non-réponses plus élevé que les élèves des autres cantons romands.



Graphique 4.2: Répartition des taux moyens de réponses dans les trois régions linguistiques par objectif de lecture (en %)

c'est la compétence à développer une interprétation qui a la corrélation la plus grande avec la compétence générale, ce qui peut probablement s'expliquer (en partie) par le nombre plus important d'items de cette échelle (cf. la description du matériel au chapitre 2). On peut aussi faire l'hypothèse qu'il s'agit d'un objectif de lecture se référant à un éventail plus large de tâches puisqu'il porte à la fois sur une compréhension globale du texte mais aussi sur le développement d'une interprétation.

ouvertes nécessitant à la fois la compréhension mais aussi l'expression de celles-ci. On passe ainsi d'un taux moyen de réponses justes et partielles de plus de 66% (allant jusqu'à 72% en Suisse romande) pour les questions à choix multiples (complexes ou non) à un taux moyen inférieur à 50% pour les questions ouvertes.

Si les tendances pour les réponses justes et partielles sont très similaires d'une région à l'autre, on peut observer quelques variations, d'une part dans la

Tableau 4.3: Corrélations entre les différentes échelles dans chaque région linguistique

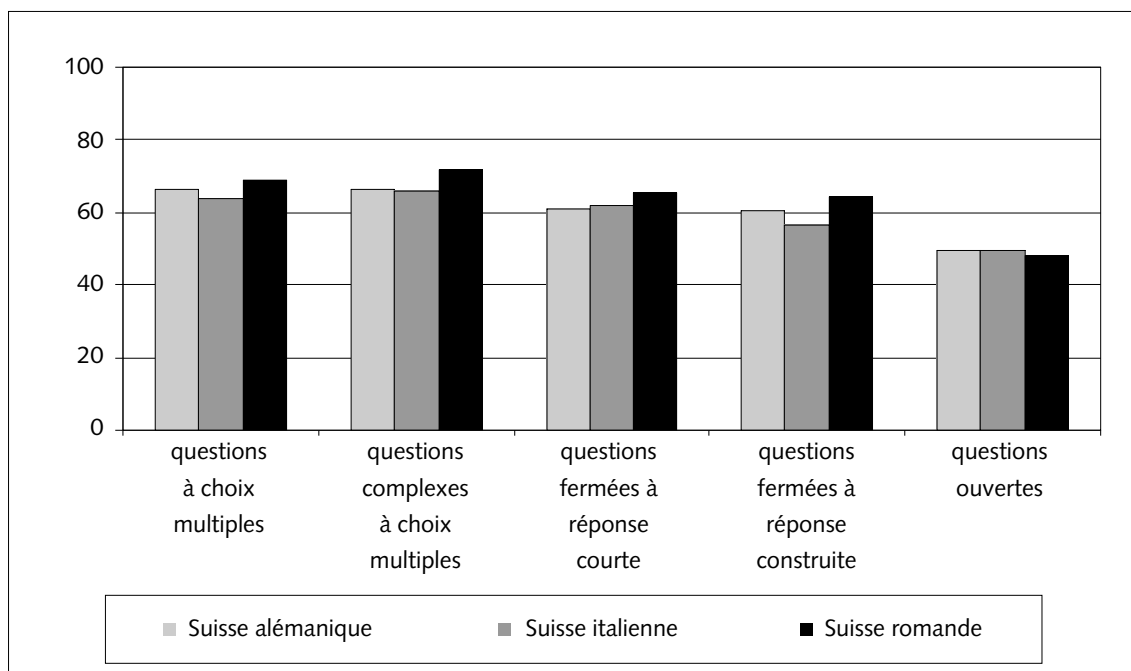
Compétences	Suisse alémanique			Suisse italienne			Suisse romande		
	retrouver une information	interpréter	réfléchir	retrouver une information	interpréter	réfléchir	retrouver une information	interpréter	réfléchir
compétence générale en littératie	.859	.936	.846	.831	.913	.796	.860	.920	.812
retrouver une information	1	.723	.637	1	.658	.527	1	.708	.590
interpréter	.723	1	.695	.658	1	.605	.708	1	.631
réfléchir	.637	.695	1	.527	.605	1	.590	.631	1

4.4 Taux de réussite selon le format de l'item (ou le type de question)

Dans les trois régions, on constate des variations importantes dans la réussite en fonction du type de question: si les élèves n'éprouvent pas de difficulté en moyenne à répondre aux questions à choix multiples, il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit de questions

dispersion des résultats d'une région à l'autre, et d'autre part en ce qui concerne l'évolution du taux moyen de réponses fausses et de non-réponses selon le type de question.

Dans les trois régions, le taux moyen de non-réponses est nettement plus important pour les questions ouvertes comme le montre le tableau 4.4. Si le taux de réponses fausses varie assez peu d'un type de



Graphique 4.3: Taux moyens de réponses justes et partielles en fonction du type de question dans les 3 régions (en %)

questions à l'autre, ce n'est pas le cas avec le taux moyen de non-réponses qui donne lieu à de plus grandes différences, les types de questions qui nécessitent la construction de réponses se démarquant des questions à choix multiples et « assimilées » (questions complexes à choix multiples).

D'une région à l'autre, on ne trouve pas forcément la même hiérarchie pour le taux de réponses fausses ou de non-réponses. Par exemple, en Suisse italienne, le taux moyen de réponses fausses pour les questions fermées à réponse construite est équivalent à celui pour les questions ouvertes alors qu'en Suisse

Tableau 4.4: Taux moyen de réponses fausses et de non-réponses dans les trois régions (en %)

Types de questions	Taux moyens de						
		réponses fausses			non-réponses		
		CH-D	CH-I	CH-F	CH-D	CH-I	CH-F
questions à choix multiples	<i>moyenne</i>	26.05	27.16	24.77	3.16	3.84	2.41
	<i>nombre</i>	54	54	54	54	54	54
	<i>écart-type</i>	12.19	14.25	13.32	1.68	2.07	1.34
questions complexes à choix multiples	<i>moyenne</i>	28.36	27.52	22.93	3.14	3.47	2.27
	<i>nombre</i>	6	6	6	6	6	6
	<i>écart-type</i>	10.93	10.39	7.23	2.65	2.99	1.27
questions fermées à réponse courte	<i>moyenne</i>	25.38	21.41	24.76	12.52	14.0	8.04
	<i>nombre</i>	15	17	17	15	17	17
	<i>écart-type</i>	12.20	11.23	13.36	9.41	10.23	6.52
questions fermées à réponse construite	<i>moyenne</i>	29.51	28.78	26.95	7.25	9.18	4.78
	<i>nombre</i>	11	12	12	11	12	12
	<i>écart-type</i>	17.22	17.21	15.59	3.53	5.82	4.06
questions ouvertes	<i>moyenne</i>	31.56	28.09	37.19	16.99	19.36	12.49
	<i>nombre</i>	38	40	40	38	40	40
	<i>écart-type</i>	11.89	12.19	14.60	8.90	11.04	8.35
Total	<i>moyenne</i>	28.07	28.86	28.74	8.89	10.47	6.49
	<i>nombre</i>	124	129	129	124	129	129
	<i>écart-type</i>	12.61	13.40	14.72	8.64	10.13	6.96

romande, il passe de près de 27% pour les questions fermées à réponse construite à plus de 37% pour les questions ouvertes.

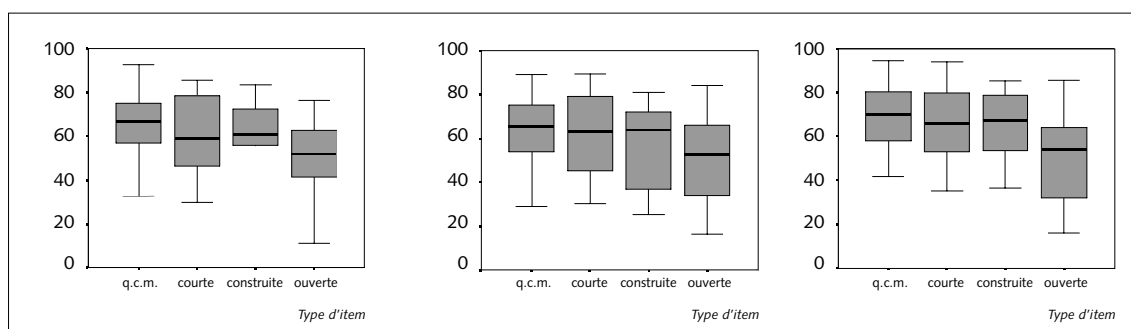
Concernant les non-réponses, si la hiérarchie selon les différents types de réponses est la même d'une région à l'autre, on constate une gradation: quel que soit le type de questions, la Suisse romande a un taux inférieur à celui de la Suisse alémanique lui-même inférieur à celui de la Suisse italienne.

D'une région à l'autre, les profils présentent quelques différences comme les trois graphiques « boxplots »⁴ suivants l'illustrent.

ment lieu à des taux moyens de réussite très proches. Par contre, pour les questions ouvertes, non seulement la réussite est nettement plus faible, mais aussi elle donne lieu à une très grande dispersion.

4.5 Taux de réussite en fonction de la structure et du type de texte

La structure du texte ne semble pas avoir d'influence en moyenne sur la réussite: les questions portant sur les textes continus et sur les textes non continus



Graphique 4.4: Taux moyen de réponses justes et partielles par région (en %)

En Suisse alémanique, le taux moyen de réussite des élèves aux questions ouvertes est nettement plus bas que celui des autres types de questions. Ce sont bien entendu les questions à choix multiples, où l'élève ne doit pas formuler de réponse, que les élèves réussissent le mieux. Les questions fermées à réponse courte ou à réponse construite sont réussies de manière très équivalente. On peut relever une particularité que l'on peut aussi observer en Suisse italienne: une dispersion plus importante des résultats obtenus pour les questions fermées à réponse courte. Ainsi, certains items à réponse courte donnent lieu à un taux de réponse de plus de 80% et d'autres inférieurs à 50%.

En Suisse italienne, c'est aussi pour les questions ouvertes que le taux moyen de réponses justes et partielles est le plus bas. On assiste à un autre cas de figure où trois types de question donnent lieu à une dispersion importante, les deux types de questions fermées (réponse courte et réponse construite) ainsi que les questions ouvertes.

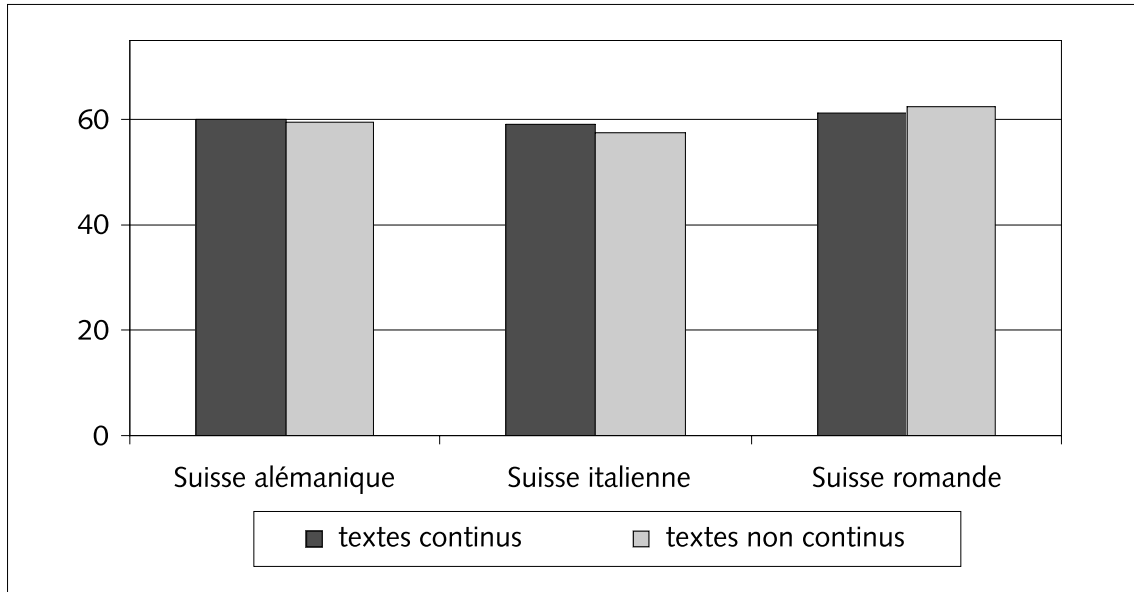
Enfin, en Suisse romande, les questions à choix multiples et les deux types de questions fermées don-

obtiennent des taux moyens de réussite très comparables ceci dans les trois régions comme on peut le constater dans le graphique 4.5. Par ailleurs, en Suisse de manière générale, les élèves de 15 ans obtiennent les mêmes scores dans les deux types de structure de textes (continus et non continus) (OCDE, 2002).

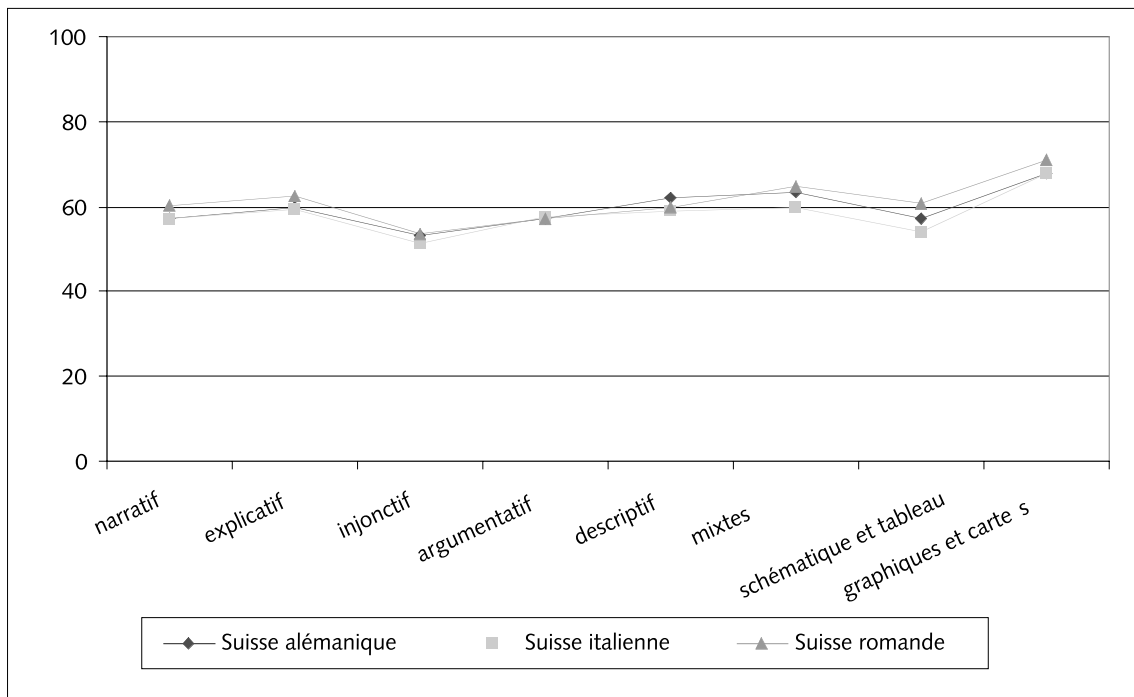
Dans la population des élèves de 9^e, on constate une dispersion importante de taux moyen de réussite à l'intérieur de ces deux catégories en fonction des types de textes les composant comme on peut l'observer dans le graphique 4.6.

Les tendances sont très semblables d'une région à l'autre: ce sont les textes injonctifs qui donnent lieu au taux moyen de réponses justes et partielles le moins élevé et les questions se référant aux graphiques et cartes qui sont le mieux réussies. Toutefois, ces différences ne sont pas très importantes en moyenne. On relèvera que malgré les pratiques en vigueur, à savoir un fort accent sur les textes narratifs en classe, que ce n'est pas là que l'on obtient le taux de réussite le plus élevé. Ceci peut sans doute s'expliquer par la répartition des types de

⁴ Les boxplots (Tukey, 1970) donnent une représentation de la distribution d'une variable en montrant les quartiles (la « boîte »), la médiane et les valeurs minimales et maximales.



Graphique 4.5: Taux moyen de réponses justes et partielles selon la structure du texte dans les 3 régions (en %)



Graphique 4.6: Taux moyen de réponses justes et partielles dans les différents types de textes pour les 3 régions (en %)

questions et des processus de lecture dans les différents types de texte: par exemple, pour les textes narratifs, on compte la même proportion de q.c.m. que de questions ouvertes tandis que pour les schémas et graphiques, les types de questions sont plus variés et les q.c.m. plus nombreuses que les autres types. Par ailleurs, les questions se rapportant aux

textes narratifs nécessitent pour plus de la moitié d'entre elles le développement d'une interprétation mais aussi de la réflexion et nettement plus rarement du repérage d'informations tandis que dans celles portant sur des graphiques ou des schémas, c'est le plus souvent un repérage et dans une moindre mesure de la réflexion.

4.6 Comparaison inter-langues de la difficulté au travers de la lisibilité des textes

Nous nous sommes aussi intéressés à la difficulté des textes dans les trois langues. Pour ce faire, un coefficient de lisibilité a été calculé pour 102 items sur 129 et 28 supports sur 37⁵. Cet indice rend compte de la difficulté des textes (ou de son degré de compréhensibilité) en se basant sur le nombre de mots par phrases et le nombre de syllabes par mots (cf. chapitre 3): plus cet indice est élevé, plus le texte est considéré comme facile à lire. La statistique donne aussi un indice de la complexité des phrases et de celle du vocabulaire, du nombre de mots et celui des phrases.

Entre les textes allemands et français dont la difficulté est calculée avec l'indice de Flesch, la corrélation entre coefficient de lisibilité et complexité de vocabulaire ou de phrases est différente.

Comme on peut le constater, en allemand le coefficient de lisibilité dépend largement de la complexité

de vocabulaire (et peu de celle de phrases). En français, la corrélation est moins importante. De plus, la lisibilité dépend de la complexité de vocabulaire et aussi de celle de phrases.

Soulignons que pour les textes de l'évaluation PISA 2000, on peut observer une corrélation (pas très élevée par ailleurs) entre le nombre de mots ou de phrases du texte et le coefficient de lisibilité: ainsi, plus les textes sont longs, plus ils sont faciles, ce qui peut paraître surprenant. En fait, si l'on prend l'exemple d'un texte narratif particulièrement long comme *le Cadeau*, il s'avère qu'il s'agit d'un texte plutôt facile alors que d'autres textes narratifs plus courts sont considérés comme difficiles avec une complexité de phrases ou de vocabulaire plus élevées.

Le graphique 4.7 illustre les différents coefficients de lisibilité dans les trois langues. Rappelons qu'en italien, le coefficient n'est pas le même et par ailleurs, on n'a de valeurs ni pour la complexité de vocabulaire, ni pour celle de phrases.

Tableau 4.5a: Corrélations entre coefficient de lisibilité, complexité de phrases ou de vocabulaire, nombre de mots et de phrases en allemand⁶

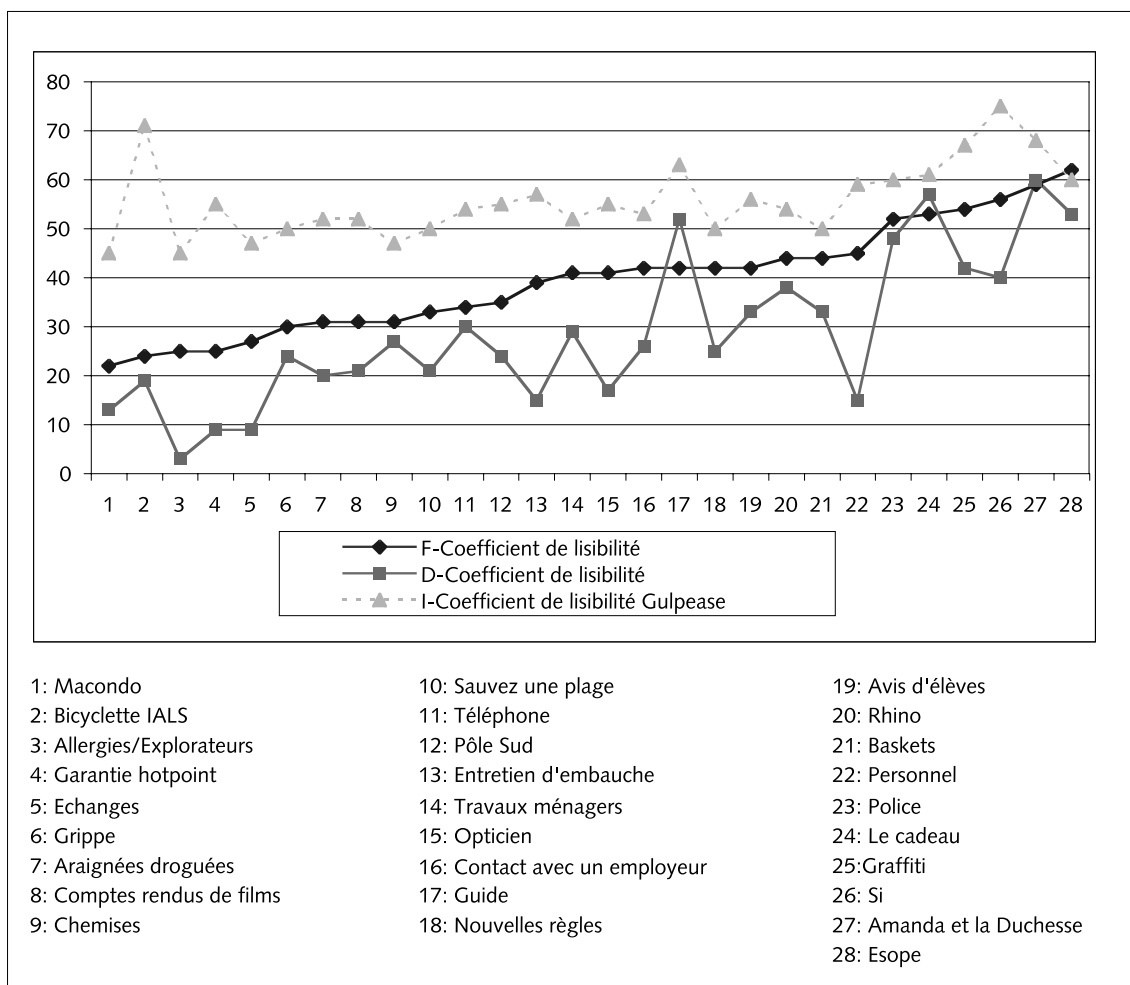
	D - coefficient de lisibilité	D - complexité de phrases	D - complexité de vocabulaire	D - nombre de mots	D - nombre de phrases
D - coefficient de lisibilité	1	-.229	-.859**	.486**	.557**
D - complexité de phrases	-.229	1	.232	-.005	-.195
D - complexité de vocabulaire	-.859**	.232	1	-.336	-.390
D - nombre de mots	.486	-.005	-.336	1	.932**
D - nombre de phrases	.557**	-.195	-.390*	.932**	1

Tableau 4.5b: Corrélations entre coefficient de lisibilité, complexité de phrases ou de vocabulaire, nombre de mots et de phrases en français

	F - coefficient de lisibilité	F - complexité de phrases	F - complexité de vocabulaire	F - nombre de mots	F - nombre de phrases
F - coefficient de lisibilité	1	-.548**	-.684**	.372	.493**
F - complexité de phrases	-.548**	1	.554**	-.044	-.311
F - complexité de vocabulaire	-.684**	.554**	1	-.196	-.377**
F - nombre de mots	.372	-.044	-.196	1	.921**
F - nombre de phrases	.493**	-.311	-.377*	.921**	1

⁵ En effet, comme nous l'avons dit précédemment (chapitre 3), cet indice n'a pu être calculé que pour les textes continus (et mixtes).

⁶ Les ** signifient que la corrélation est significative à 0.01 et une * à 0.05.



Graphique 4.7: Coefficient de lisibilité des textes dans les trois langues

Comme on peut le constater, pour pratiquement tous les textes sauf deux (*Guide* et *le Cadeau*), le coefficient de lisibilité est inférieur en allemand à celui des textes en français, *Amanda* étant équivalent. Ceci pourrait être une cause supplémentaire pour expliquer les résultats un peu moins élevés des élèves allemands par rapport aux romands. On relèvera quelques écarts importants entre textes en allemand et en français: *Personnel*, *Echanges*, *Entretien d'embauche* et même *Opticien* (support proposé par la Suisse alémanique).

En allemand, il varie de 3 à 60 (respectivement *Allergies* et *Amanda*) et en français de 22 à 62 (respectivement *Macondo* et *Esope*). On retrouve bien entendu les mêmes particularités pour la complexité de vocabulaire (*Guide*, *Amanda*, *le Cadeau*, *Baskets* et *Chemises* ont une complexité de vocabulaire inférieure en allemand). Elle varie de 14 à 66 en français (respectivement *Esope* et *Echanges*) et de 14 à 77 en allemand (respectivement *Amanda* et *Allergies*).

Pour la complexité de phrases, c'est en français qu'elle est la plus importante à l'exception de *Macondo* où la tendance s'inverse. En français, elle varie de 17 à 69 (respectivement *Bicyclette* et *Macondo*) et en allemand de 5 à 63 (respectivement *Si* et *Macondo*).

On soulignera que le nombre de phrases et de mots suit pratiquement la même hiérarchie: le texte le plus long en phrases est *Le cadeau*, le plus court *Macondo*, et concernant les mots, le plus long *Le cadeau* et le plus court *Téléphone*.

Il est difficile de comparer le coefficient de lisibilité calculé pour les textes en italien avec ceux obtenus pour les textes dans les deux autres langues, si ce n'est que la tendance est *grosso modo* la même que pour les textes français à quelques nuances près: *Bicyclette*, *Guide* et *Si* ont proportionnellement un coefficient plus élevé qu'en français.

Dans aucune des trois langues, le type de texte ne donne lieu à des différences significatives sur le plan

de la lisibilité des textes, pas plus que pour la complexité de vocabulaire ou de phrases en allemand ou en français.

Les très faibles différences constatées mettent en évidence *grosso modo* une hiérarchie assez proche entre les textes en allemand et en français : les narratifs sont les plus faciles à lire, puis les argumentatifs et les injonctifs.

maison, etc.), qui déterminent, dans une certaine mesure, les performances, différents aspects des épreuves elles-mêmes peuvent aussi influencer sur la réussite. En effet, certains d'entre eux, notamment le type de questions et les objectifs de lecture pris isolément ont une influence sur les performances. Après avoir analysé séparément l'influence des caractéristiques des tâches et des textes proposés aux élèves

Tableau 4.6a : Coefficient moyen de lisibilité par type de textes en allemand et en français

Types de textes	Coefficient de lisibilité en français	Coefficient de lisibilité en allemand
narratif	49.00	45.75
argumentatif	42.60	32.00
injonctif	41.00	31.00
descriptif	38.00	20.67
explicatif	36.29	22.71
mixte	34.33	24.33

Avec l'indice utilisé en italien, on constate des différences de hiérarchie. C'est l'argumentatif en moyenne dont le coefficient de lisibilité est le plus grand. Les différences entre types de textes sont très faibles avec ce coefficient.

Tableau 4.6b : Coefficient moyen de lisibilité par type de textes en italien

Types de textes	Coefficient de lisibilité en italien
narratif	58.50
argumentatif	60.00
injonctif	57.67
descriptif	56.00
explicatif	50.57
mixte	55.67

Par ailleurs, quelle que soit la langue, les corrélations entre coefficient de lisibilité des textes et taux de réussite aux différents items s'y rapportant sont faibles, ce qui est confirmé par l'analyse des correspondances évoquée au point 4.7.

4.7 De quoi dépend la réussite aux différentes tâches ?

Comme nous venons de le montrer, au-delà des caractéristiques propres des élèves (genre, niveau socio-économique de la famille, langue parlée à la

sur la réussite, nous allons ici prendre en considération globalement l'ensemble des variables afin de mettre en évidence les caractéristiques du matériel d'évaluation qui, pour l'épreuve 2000, jouent un rôle prédominant dans la réussite à l'épreuve de littérature.

Nous avons pris en compte, rappelons-le, les variables suivantes⁷:

Au niveau du texte :

- le type de texte (narratifs, argumentatifs, etc.) ;
- la structure du texte (textes continus, non continus) ;
- le coefficient de lisibilité des textes (et les caractéristiques s'y référant telle la complexité de vocabulaire et celle des phrases, ainsi que le nombre de mots et de phrases et les coefficients de lisibilité des textes).

Au niveau des questions :

- le type de questions (questions à choix multiples, questions ouvertes, etc.)
- le processus ou objectif de lecture (retrouve l'information, interpréter, réfléchir).

Pour chaque item, on détermine un taux de réponses justes et partielles qui caractérise la réussite des élèves à cet item. Nous nous intéresserons également aux taux de non-réponses et de réponses fausses. Ces

⁷ Quand les variables n'ont pas de catégories existantes comme le type de texte, le format de question ou l'objectif de lecture, les variables ont été découpées en 4 classes (quartiles) comme c'est le cas pour le taux de réussite, le coefficient de lisibilité, etc.

différents taux sont examinés pour chacune des régions linguistiques. En outre, les tâches proposées aux élèves sont de niveaux de difficulté variables. Les constructeurs de l'épreuve ont en effet identifié cinq niveaux de difficulté pour chaque objectif de lecture (retrouver une information, interpréter, réfléchir). Le niveau de difficulté a priori d'une question se reflète bien entendu sur sa réussite.

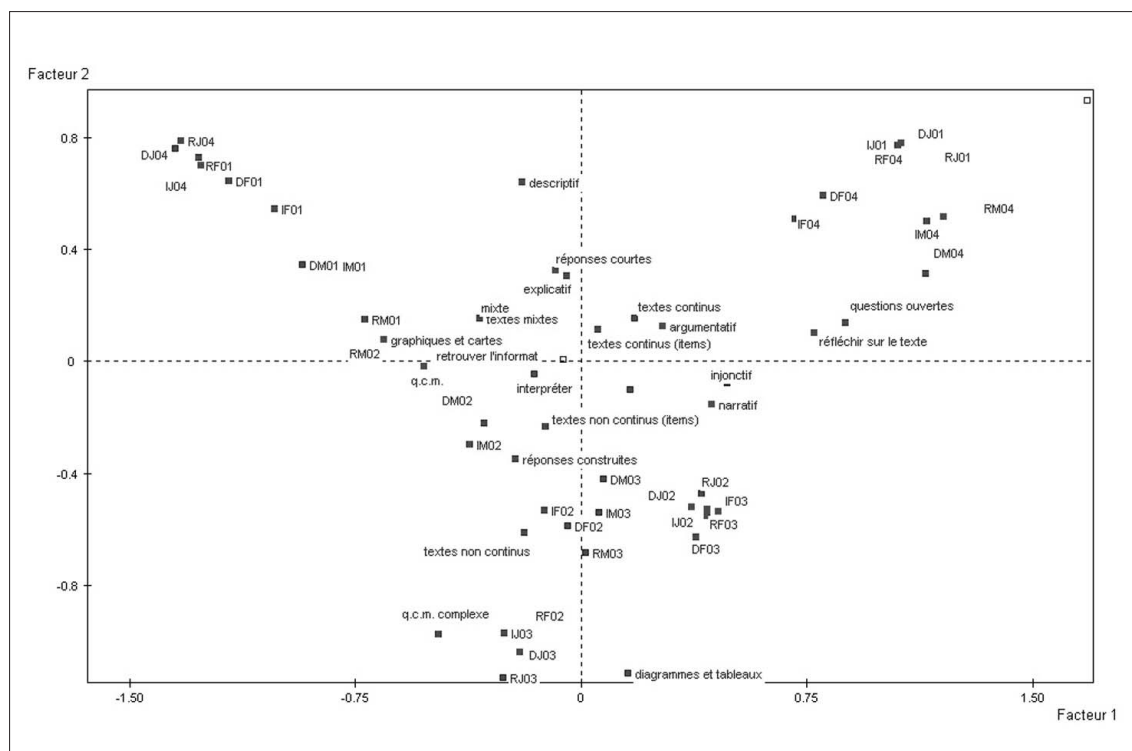
Dans l'étude des facteurs de réussite liés au matériel utilisé, il est important de distinguer ce qui dépend des caractéristiques du matériel (nature du texte et des questions) et ce qui est lié à la construction même de l'épreuve. Il peut en effet y avoir, dans l'épreuve, un déséquilibre dans la représentation de certains types de questions ou de textes par rapport aux différents processus de lecture ou aux différents niveaux de difficulté des tâches. Il y a, par exemple, dans l'épreuve de littératie (en 2000) un nombre plus élevé de questions ouvertes pour le processus *réfléchir sur le texte* que pour les autres processus (cf. chapitre 2).

Nous pouvons explorer les différents types d'associations ou de relations entre les variables retenues. Les liens entre les caractéristiques des items ou des textes procèdent de la structure de l'épreuve, les liens entre les caractéristiques du matériel et les performances des élèves mettent à jour les facteurs explicatifs de la réussite aux items.

Chaque item est en effet caractérisé par une modalité de chacune des variables retenues. Les items peuvent présenter alors des profils différents sur l'ensemble de ces variables. La variabilité de ces profils peut être décomposée en ses dimensions les plus importantes par l'analyse des correspondances multiples (Benzécri et al., 1973; Moreau et al., 2000). Cette décomposition permet d'obtenir un éclairage sur les liens existant entre les différentes caractéristiques de l'épreuve PISA 2000.

Nous avons procédé notamment à deux analyses différentes dont l'une incluant les coefficients évaluant la lisibilité des textes. Etant donné que cette mesure n'est possible que pour les textes continus et donc que certaines questions portant sur les textes non continus ne pouvaient être incluses dans l'analyse, le coefficient de lisibilité concerne 102 items sur 129 et 28 supports sur 37. Cette première analyse montre que la réussite ne dépend pas de la difficulté des textes. En outre, cette analyse fait ressortir certains liens entre différentes composantes du matériel, ce qui n'est pas l'objet central de l'étude.

Une seconde analyse, où tous les items sont pris en compte, fait notamment ressortir le lien entre certaines caractéristiques du matériel de l'évaluation et le taux de réussite aux items.



Graphique 4.8: Analyse des correspondances: axes 1 et 2

L'analyse des correspondances multiples décompose de façon optimale la variabilité totale des items suivant différentes dimensions. L'examen de ces différents axes permet de mettre en évidence les aspects qui caractérisent le mieux les différences entre les items et leurs éventuelles relations.

Le premier axe (l'axe horizontal qui représente environ 15% de la variabilité) est associé à la réussite aux items dans l'ensemble des régions puisqu'ils ordonnent les taux de réussite, depuis les taux les plus bas (premier quartile: DJ01⁸, RJ01⁸, IJ01⁸ pour respectivement la Suisse alémanique, la Suisse romande et le Tessin) aux taux les plus élevés (dernier quartile: DJ04, RJ04, IJ04). Bien évidemment, les taux de réponses fausses (DF04, RF04, IF04) et les taux de non-réponses (DM04, RM04, IM04) les plus élevés sont associés aux taux de réussite les plus bas et s'opposent aux taux de non-réponses et de réponses fausses les plus faibles (respectivement DM01, RM01, IM01 et DF01, RF01, IF01) qui sont associés à des taux de réussite les plus élevés. Ce sont donc le plus souvent les mêmes items qui sont le mieux ou le moins bien réussis pour chaque région.

On peut opposer les questions ouvertes en lien avec l'objectif *réfléchir* et de faibles taux de réussite aux q.c.m. associés à la recherche de l'information et des taux de réussite importants. Le deuxième axe met en évidence les items concernant les schémas et tableaux qui sont souvent des q. c. m. complexes.

En d'autres termes, on relève que, pour l'épreuve 2000 de littérature, la réussite des élèves est liée à certains types de questions et certains objectifs de lecture: les questions ouvertes qui nécessitent de la réflexion provoquent un taux important de non-réponses et de réponses fausses et un faible taux de réussite alors que les q.c.m. donnent lieu à l'inverse.

Il est difficile de conclure ici, puisque, pour cette épreuve, les questions ouvertes sont plus souvent des questions associées au processus de réflexion sur le texte. L'analyse globale ne permet pas d'isoler l'influence de chacune des caractéristiques et de décider si c'est le type de question ou la nature de l'objectif qui prédomine pour déterminer la réussite des items.

On peut cependant vérifier (analyse des correspondances multiples conditionnelles⁹) que, pour

un même processus (repérer, interpréter, réfléchir), ce sont toujours les questions ouvertes les moins bien réussies et les q.c.m. les mieux réussies. Réciproquement, pour un type de questions donné, les questions ayant pour objectif la réflexion sur le texte sont souvent moins bien réussies que les questions de repérage. Pour l'épreuve de littérature 2000, le type de question et les objectifs de lecture sont donc deux facteurs influant sur la réussite.

On relèvera que la composition du matériel peut sans doute expliquer en partie les remarques précédentes. En effet, comme on l'a vu au chapitre 2, les tâches se référant à l'objectif *réfléchir* sont en moyenne plus difficiles (niveau de difficulté estimé au plan international). Rappelons que pour cet objectif, le degré de difficulté dépend :

- du *type de réflexion demandée*: les tâches les plus faciles exigent du lecteur de mettre l'écrit en relation avec sa propre expérience en trouvant une explication ou établissant des liens assez simples, les tâches les plus complexes nécessitant une hypothèse ou une évaluation ;
- du *caractère familier ou non des connaissances extérieures* auxquelles le lecteur devra faire appel ;
- de la *complexité du texte* ;
- du *niveau de compréhension du texte requis* ;
- du *degré de clarté et d'aide fournis par la consigne*, permettant d'orienter le lecteur vers les facteurs pertinents, à la fois dans la tâche et dans le texte (d'après OCDE, 2001).

Par ailleurs, plus de 40% des questions ouvertes ont un niveau de difficulté supérieur au niveau 3 tandis que seulement 7.4% des questions à choix multiples dépassent le niveau 3 (on ne trouve pas de q.c.m. de niveau 5). En d'autres termes, les questions atteignant le niveau de difficulté le plus élevé (niveau 5) sont majoritairement (plus des trois quarts) des questions ouvertes.

A niveau de complexité comparable, la question ouverte présente forcément une difficulté supplémentaire puisqu'il faut en plus de l'opération de réflexion sur le texte, élaborer une réponse par écrit

⁸ DJ01 est le premier quartile (inférieur) du taux moyen de réponses justes et partielles observé en Suisse alémanique, RJ01 est son équivalent pour la Suisse romande et IJ01 est celui pour la Suisse italienne.

⁹ L'analyse des correspondances multiples conditionnelles permet de comparer les différentes tâches associées à un même objectif de lecture ou un même type de question.

alors que dans une question à choix multiple, il suffit de sélectionner une des propositions.

On peut se demander si cela tient seulement au matériel ou s'il aurait été possible de créer des questions ouvertes nécessitant une réflexion véritablement faciles. Dans le matériel proposé par PISA, on ne trouve que deux questions portant sur la réflexion de niveau 1 : une question à choix multiples et une autre ouverte.

4.8 Les items très bien réussis

Dans les trois régions, certains items ont été réussis (de manière large, c'est-à-dire en regroupant les réponses justes et partielles) à plus de 80%. Parmi ceux-ci, on trouve une proportion importante de q.c.m. mais aussi de rares questions ouvertes. Leur nombre est variable d'une région à l'autre :

- en Suisse alémanique, 12 questions ont un taux de réussite (réponses justes et partielles) de 80% et plus;
- en Suisse romande, on en trouve 20;
- et en Suisse italienne, 18.

Quelques questions très bien réussies sont communes aux trois régions. Elles présentent les caractéristiques suivantes :

Il s'agit surtout de questions à choix multiples où l'on demande une interprétation. Ces tâches sont considérées comme faciles au plan international (8 sur 9 sont de niveau 1).

Par ailleurs, dans chaque région, on trouve des items particulièrement bien réussis qui le sont moins dans une autre.

En *Suisse alémanique*, 12 items donnent lieu à un taux de réponses justes et partielles supérieur ou égal à 80% (2 d'entre elles dépassent même 90%). De manière générale, ces 12 items les mieux réussis en Suisse alémanique sont en majorité des questions à choix multiples, on trouve aussi quelques questions fermées nécessitant une réponse courte ou une réponse construite. Elles font surtout appel à des opérations de repérage d'information ou de développement d'interprétation. Seule une tâche se réfère au troisième objectif « réfléchir ». Dans l'ensemble, il s'agit de tâches faciles : 8 d'entre elles sont considérées au niveau international comme étant de niveau 1 (le plus bas) et 3 de niveau 2. On peut relever que 5 se réfèrent à des textes explicatifs.

En *Suisse italienne*, on trouve 18 questions particulièrement bien réussies. Parmi celles-ci, on compte une proportion importante de questions à choix multiples (12 sur 17) mais aussi quelques questions fermées à réponse courte, ou à réponse construite, un q.c.m. complexe et même une question ouverte. Presque toutes ces questions ont le niveau de diffi-

Tableau 4.7 : Les items les mieux réussis dans les trois régions

Items	Taux de réponse justes + partielles ¹⁰ (en %)	Type de question	Structure du texte	Type de texte	Objectif de lecture	Niveau de difficulté
<i>Nucléaire Q3</i>	92.8 / 89.2 / 93.1	q.c.m.	non continu	graphique	interpréter	1
<i>Bibliothèque Q6</i>	92.3 / 84.9 / 84.7	q.c.m.	non continu	carte	réfléchir	1
<i>Esopo Q1</i>	86.7 / 81.3 / 84.4	q.c.m.	continu	explicatif	interpréter	2
<i>Araignées droguées Q1</i>	84.3 / 85.4 / 86.2	q.c.m.	continu	explicatif	interpréter	1
<i>Baskets Q1</i>	83.2 / 86.3 / 88.5	q.c.m.	continu	explicatif	interpréter	1
<i>Travaux ménagers Q2</i>	82.9 / 82.1 / 85.5	fermée à réponse courte	non continu mixte	explicatif + graphique	interpréter	1
<i>Rhino Q2</i>	82.5 / 85.9 / 85.7	q.c.m.	continu	descriptif	interpréter	1
<i>Pôle sud Q5</i>	80.7 / (79.6) / 83.1	q.c.m.	non continu mixte	explicatif + carte	interpréter	1
<i>Le cadeau Q6</i>	(79.8) / 87.2 / 85.9	q.c.m.	continu	narratif	retrouver une-information	1

¹⁰ Le premier taux se réfère à la Suisse alémanique, le second à la Suisse italienne et le troisième à la Suisse romande. On a indiqué en gras le pourcentage le plus élevé des trois et entre parenthèses, le pourcentage très légèrement inférieur à 80%.

culté le plus bas. Elles font pratiquement autant appel à des textes continus qu'à des textes non continus: près de la moitié portent sur des textes explicatifs (ou explicatifs avec carte ou tableau ou graphique). Par ailleurs, elles se réfèrent aussi bien à *interpréter* qu'à *retrouver une information*, très rarement à *réfléchir*, ce à quoi l'on pouvait s'attendre.

Relevons que contrairement aux deux autres régions, il n'y a pas de questions dont le taux de réussite large dépasse 90%. Par contre, une particularité intéressante réside dans le fait que plusieurs questions se réfèrent au même support: 3 questions portent sur *Baskets* (un texte explicatif sur un thème familier aux élèves dont le coefficient de lisibilité est un des plus bas en italien) et 3 sur *Bibliothèque* (plan).

En *Suisse romande*, on trouve encore plus d'items réussis par les élèves à plus de 80% de réponses justes (20 au total), 3 d'entre eux dépassant 90%. Il s'agit d'items de niveau 1 pour la plupart (et de niveau 2 pour 3 d'entre eux). Ces questions reposent aussi bien sur des textes continus que non continus: 8 items se réfèrent là aussi à des textes explicatifs (ou explicatifs avec graphique ou carte). Elles font davantage appel à l'interprétation qu'à la recherche d'information et pratiquement pas à la réflexion sur le texte (à une exception près). Parmi ces 20 items, on trouve une proportion importante de q.c.m. On trouve deux

questions ouvertes (*Bibliothèque* Q7 et *Araignées droguées* Q5), quelques questions fermées à réponse courte (*Bibliothèque* Q5, *Travaux ménagers*, Q2, *Opticien* Q6) et fermées à réponse construite (*Travaux ménagers* Q3 et *Téléphone* Q1). Il est donc intéressant de relever que deux questions ouvertes sont réussies: l'une à 85.6% et l'autre à 82.2%. Si toutes deux sont considérées comme faciles (de niveau 1), elles font néanmoins appel à deux processus de lecture différents (interpréter et réfléchir) dont l'un, réfléchir sur le texte, est en moyenne assez mal réussi.

4.9 Les items les plus mal réussis

Les items qui ont posé le plus de difficulté dans les trois régions sont de même type: ce sont surtout des questions ouvertes estimées au niveau de difficulté maximale au plan international et nécessitant plus fréquemment une réflexion sur le texte. Ces questions portent un peu plus souvent sur des textes continus notamment explicatifs ou argumentatifs. Il est intéressant de constater que quatre mêmes items sont particulièrement mal réussis dans les trois régions et deux autres dans deux régions. Il s'agit des questions suivantes:

Tableau 4.8: Les items les moins bien réussis dans les trois régions

Items	Taux de réponses justes+partielles ¹¹ (en %)	Type de question	Structure du texte	Type de texte	Objectif de lecture	Niveau de difficulté
<i>Plan international</i> Q4b	14.1 / 19.8 / 14.0	ouverte	non continu	tableau	réfléchir	5
<i>Nouvelles règles</i> Q2	11.1 / 15.9 / 19.6	ouverte	continu	explicatif	interpréter	5
<i>Sauvez une plage</i> Q4	16.0 / 16.9 / 19.5	ouverte	continu	explicatif	réfléchir	5
<i>Contact avec l'employeur</i> Q2	21.9 / 17.8 / 21.5	ouverte	continu	explicatif	retrouver une information	5
<i>Grippe</i> Q5	(31.8) / 21.3 / 21.9	ouverte	continu	argumentatif	réfléchir	5
<i>Si</i> Q4	28.2 / 27.3 / 19.2	ouverte	continu	argumentatif	interpréter	5

¹¹ Le premier taux se réfère à la Suisse alémanique, le second à la Suisse italienne et le troisième à la Suisse romande. On a indiqué en gras le pourcentage le plus faible des trois et entre parenthèses, quand il s'agit d'un pourcentage un peu plus élevé, c'est-à-dire supérieur à 25% pour une région.

Voici la tâche où les élèves suisses ont éprouvé le plus de difficulté. Le support est un tableau particulièrement dense et peu contextualisé sur lequel il faut réfléchir en faisant appel à des connaissances extérieures. La question posée se base sur un fait illogique: ne pas fournir de l'aide à un des pays les plus pauvres. Elle fait référence à un concept contraire aux attentes et l'on demande aux élèves de résoudre ce paradoxe, ce qui nécessite des connaissances personnelles spécifiques sur un thème peu familier aux élèves.

Question 21 : PLAN INTERNATIONAL

R099Q04B-01239

En 1996, l'Éthiopie était l'un des pays les plus pauvres du monde.

A votre avis, en tenant compte de ce fait et des informations fournies par le tableau, qu'est-ce qui pourrait expliquer le taux d'interventions de PLAN International en Éthiopie, comparé à celui de ses interventions dans d'autres pays ?

Ce second exemple a aussi occasionné un taux de réussite relativement faible, notamment en Suisse alémanique. Le texte sur lequel portait la question est un texte explicatif tiré d'un journal, le problème évoqué complexe. La tâche nécessite une interprétation et une compréhension globale de l'ensemble du texte.

Question 45 : NOUVELLES RÈGLES

R236Q02-019

Citez deux exemples mentionnés dans l'éditorial qui illustrent de quelle façon les technologies modernes, comme celles employées pour implanter des embryons congelés, créent le besoin de nouvelles règles.

Enfin, le troisième exemple est une tâche qui a posé un peu moins de problème aux élèves et qui a été mieux réussie en Suisse alémanique. Elle nécessite une opération de réflexion et consiste à évaluer la pertinence d'un passage du texte par rapport au sens de l'ensemble de celui-ci. Elle est particulièrement complexe car elle fait référence à une contradiction. En effet, il est dit dans le texte à la fois que toute personne qui le veut peut être vaccinée et aussi à un autre endroit, que certaines personnes ne peuvent pas être vaccinées pour des raisons médicales: il ne faut donc pas seulement vouloir être vacciné, encore faut-il pouvoir le tolérer.

Question 9 : GRIPPE

R077Q05-0129

Un des passages du communiqué dit:

QUI DEVRAIT ÊTRE VACCINÉ ?

Toute personne voulant se protéger du virus.

Après la diffusion du communiqué, un collègue d'Agnès lui a fait remarquer qu'elle aurait mieux fait de supprimer les mots « *Toute personne voulant se protéger du virus* », parce qu'ils prêtaient à confusion.

Pensez-vous comme lui que ces mots prêtent à confusion et auraient dû être retirés du communiqué ?

Expliquez votre réponse.

Dans chaque région, on trouve des particularités pour les items mal réussis. Ainsi, en *Suisse alémanique*, neuf items ont causé particulièrement des difficultés aux élèves (moins de 30% de taux de réussite large, c'est-à-dire de réponses justes et partielles). Il s'agit en majorité de questions ouvertes (6 sur 9) mais on trouve aussi quelques questions fermées nécessitant une réponse construite ou à réponse courte. Il s'agit de tâches difficiles, la plupart de niveau maximal. Les questions portent aussi bien sur des textes continus que non continus: on peut toutefois observer que trois d'entre eux sont des textes explicatifs. Elles se réfèrent un peu plus à l'objectif *réfléchir* qu'à *retrouver l'information* ou à *interpréter*.

En *Suisse italienne*, six questions obtiennent un taux de réponses justes et partielles particulièrement bas puisqu'inférieur à 25%. Il s'agit uniquement de questions ouvertes de difficulté maximale. Cinq sur 6 portent sur des textes continus (dont trois explicatifs, ce qui peut paraître surprenant étant donné qu'il s'agit d'un type de texte courant à l'école dans la plupart des disciplines) et font plus souvent appel à la réflexion qu'aux deux autres processus de lecture.

En *Suisse romande*, les items pour lesquels le taux de réussite est inférieur à 25% sont au nombre de huit. Tous sont des questions ouvertes estimées au niveau de difficulté maximal au plan international. Elles se réfèrent le plus fréquemment à des textes continus (dont 4 explicatifs). Elles font plus souvent appel à la réflexion qu'aux deux autres objectifs.

4.10 Comparaison entre les cantons pour les trois régions linguistiques

Afin de mettre en évidence la spécificité des différents cantons dans la réussite à l'épreuve de littératie, nous comparons les profils des performances (pourcentages de réussite) à chaque item pour chaque canton. Comment les performances des différents cantons se différencient-elles ? et pour quels items ?

L'analyse des correspondances simples (Benzécri 1973, Moreau *et al.* 2000) permet d'obtenir les axes principaux de différenciation entre ces différents profils de performance. On constate tout d'abord un regroupement des cantons des différentes régions linguistiques par rapport au profil des performances aux différents items. Dans l'ensemble, les élèves d'une même région linguistique réussissent les mêmes items. La différenciation de la réussite aux items s'opère en premier lieu entre les régions linguistiques. La réussite aux items de l'épreuve de littératie semble donc sensible à la langue du test.

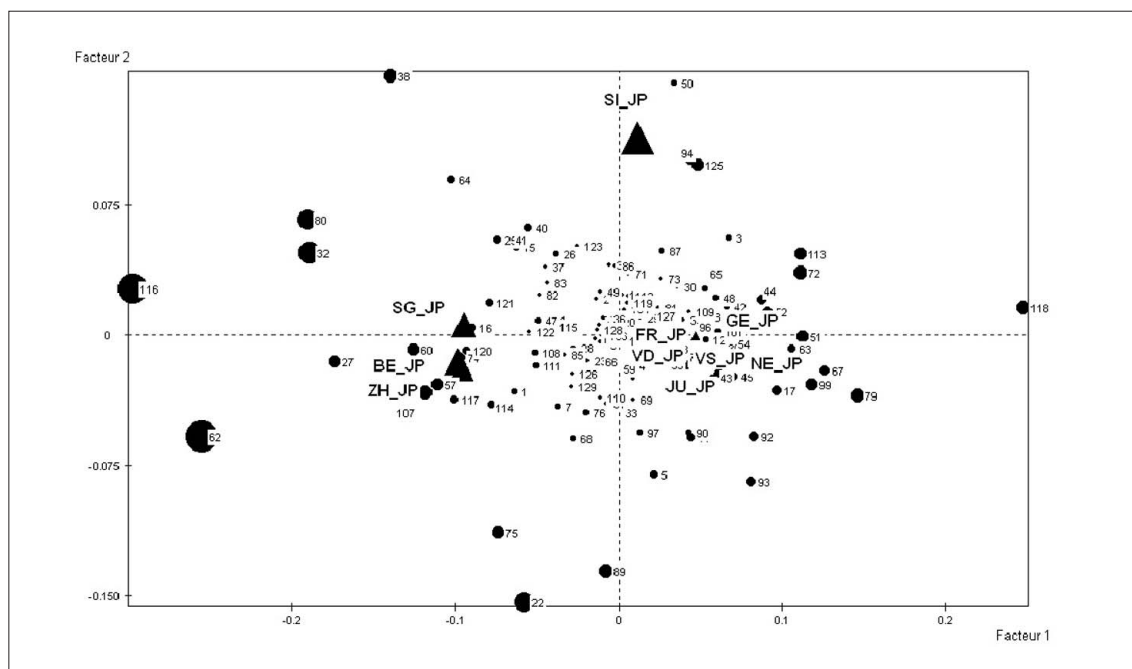
Les trois premiers axes obtenus pour cette analyse restituent une part importante de la variabilité totale (74% de l'inertie totale).

Le premier axe (44% de l'inertie) oppose la Suisse alémanique et la Suisse romande, et le deuxième axe (15,7% de l'inertie) isole la Suisse italienne des autres cantons. On peut donc identifier les items qui sont les mieux réussis dans l'une ou l'autre région linguistique.

4.10.1 Items mieux réussis dans les trois cantons alémaniques que dans les cantons romands

Un certain nombre de questions sont mieux réussies dans les trois cantons alémaniques que dans les cantons romands (cf. tableau 4.9 page suivante).

En résumé, il s'agit de questions ouvertes ou de q.c.m. qui nécessitent surtout de la réflexion sur le texte ou de l'interprétation (il y a peu de repérage d'information). Le niveau de difficulté est plutôt moyen à supérieur (3 à 5). La majorité de ces questions porte sur des textes continus. Plusieurs questions se réfèrent à des textes argumentatifs (3) ou descriptifs (4). Cette réussite plus importante des trois cantons alémaniques pourrait peut-être s'expliquer par les plans d'étude (comme on le verra dans le chapitre 7). En effet, seuls les programmes des trois cantons alémaniques mentionnent les textes descriptifs. Enfin, on relèvera qu'une seule question se référant à



Graphique 4.9: Analyse des correspondances interrégionale et intercantonale: axes 1 et 2

¹² Les profils des cantons sont symbolisés par des triangles et les items par des ronds. La taille des symboles est proportionnelle à la contribution des points dans la définition des axes. Les chiffres figurant dans le graphique correspondent aux différents items dont on trouvera en annexe un tableau avec leurs caractéristiques. Les cantons avec leurs réponses justes et partielles figurent de la manière suivante : GEJP, par exemple, signifie Genève juste+partiel, de même que SGJP, St-Gall juste+partiel.

Tableau 4.9: Items mieux réussis dans les trois cantons alémaniques¹³

NOM	ID	N	FR	GE	JU	NE	VS	VD	SI	ZH	BE	SG
Grippe	R077Q05	27	31.6	17.3	22.3	21.7	22.9	21.1	21.3		32.8	38.68
Graffiti	R081Q06	32	50.4	38.3	27.7	34.4	38.7	39	45.4	44.1	58.29	59.75
Si	R086Q04	38	19.4	19.4	12.2	16.9	16.9	21.4	27.3		25.78	27.17
Rhino	R101Q03	57	64.8	57	51.2	54.2	64.4	55.2	51.3	63.5	69.48	75.64
Rhino	R101Q08	60	45.5	43.4	38.3	40.6	48.7	39.4	41	45.9	54.88	58.97
Chemises	R102Q04	62	35.5	23.5	25.7	25.7	33.1	34.8	26	38	54.08	48.99
Echanges	R111Q01	74	63.2	52.8	53.4	55.1	64.3	57.3	54.6	59.3	71.04	72.88
Le Cadeau	R119Q05	80	42.9	27.1	29.6	30.9	32.7	25.3	40	37.2	44.28	54.13
Opticien	R227Q01	107	67.1	60.1	58.8	56.2	65.2	63	54.2	67.4	77.86	80.98
Personnel	R234Q02	116	23.7	14.5	24.9	14.9	25.2	22.3	25.8	29.3	38.59	42.75

l'unique support proposé en allemand (*Opticien*) est mieux réussie en Suisse alémanique (et surtout à Berne et St-Gall).

4.10.2 Items mieux réussis dans les cantons romands que dans les trois cantons alémaniques

En Suisse romande, certaines questions sont elles aussi mieux réussies que dans les trois cantons alémaniques.

l'accent sur les textes explicatifs que dans les deux autres régions ?

Relevons que trois questions se réfèrent au même texte *Police*, une autre à *Baskets* et une troisième à *Pôle Sud*. Il est intéressant de souligner qu'il s'agit de trois supports élaborés en français, ce qui pourrait être une des raisons pour expliquer ces résultats. Par contre, le coefficient de lisibilité, plus grand en français en général, ne donne pas lieu à un écart particulièrement important pour ces trois supports par rapport à l'allemand.

Tableau 4.10: Items mieux réussis dans les cantons romands

NOM	ID	N	FR	GE	JU	NE	VS	VD	SI	ZH	BE	SG
Sauvez une plage	R070Q02	17	58	45	55.2	47.4	61.1	55.7	42.2	33.1	39.7	48.6
Population active	R088Q05	44	80	64.8	68	78.6	82.8	68.5	70.5	48.0	57.2	68.1
Police	R100Q04	51	75	61.2	67.8	69.8	72.4	66.6	60.6	43.3	50.6	57.4
Police	R100Q05	52	75	63.7	64.9	65.7	70.3	68.7	62.5	44.0	52.0	61.2
Police	R100Q07	54	88	82.4	79.3	84.9	94.8	87	76.2	61.0	72.2	77.6
Chemises	R102Q05	63	44	33.1	36.7	34.1	44	38.6	32.5	21.5	30.1	32.8
Téléphone	R104Q02	67	43	32.6	34.3	37.8	37.4	35.2	29.8	22.8	25.2	29.6
Baskets	R110Q05	72	88	73.1	80.5	78.3	87.6	75.5	79.3	45.0	64.4	67.7
Le cadeau	R119Q04	79	59	44	48.8	51.6	49.8	49.8	38.9	29.9	34.5	36.9
Pôle Sud	R220Q01	99	55	44.3	48.6	58.8	68.6	56.2	45.1	32.5	42.1	45.3
Guide	R228Q02	113	66	65.6	57.8	60.8	58.6	61.6	63.1	42.9	47.8	45.8
Nouvelles règles	R236Q02	118	23	15.4	14.2	20.4	24.3	19.6	16.0	3.2	9.2	16.5

La moitié de ces questions sont des q.c.m. ou des q.c.m. complexes sinon des questions fermées à réponse courte ou construite. On trouve parmi elles une seule question ouverte. La majorité d'entre elles font appel à une interprétation, dans une moindre mesure au repérage d'information. Une seule question nécessite une réflexion sur le texte. Plusieurs questions se réfèrent à des textes explicatifs. Dans les plans d'étude romands, peut-être met-on davantage

4.10.3 Items mieux réussis en Suisse italienne

Certains items sont mieux réussis en Suisse italienne (cf. tableau 4.11).

¹³ On trouvera en annexe les caractéristiques des items figurant dans ce tableau.

Tableau 4.11: Items mieux réussis en Suisse italienne que dans les deux autres régions

NOM	ID	N	FR	GE	JU	NE	VS	VD	SI	ZH	BE	SG
Si	R086Q04	38	19.4	19.4	12.2	16.9	16.9	21.4	27.3	.	25.8	27.2
Si	R086Q07	40	65.6	62.9	51.1	56.8	71.7	66.4	73.7	62.1	70.2	71.0
Plan International	R099Q04	50	15.4	10.9	9.6	13.3	16.7	20.0	19.8	7.7	14.3	16.0
Chemises	R102Q06	64	31.1	20.5	21.5	20.5	22.4	23.4	29.6	23.3	26.2	33.8
Avis d'élèves	R120Q06	87	66.0	56.5	62.3	62.1	75.2	62.6	70.2	48.3	63.5	62.3
Amanda	R216Q04	94	41.7	30.8	24.3	40.4	36.0	34.2	42.1	22.9	29.6	38.2
Garantie Hotpoint	R241Q02	125	69.4	50.2	60.1	49.9	60.6	57.6	71.4	41.9	53.1	53.0

La majorité d'entre eux sont des questions ouvertes qui font le plus souvent appel à la réflexion sur le texte. Ces questions sont de difficulté variable. Plusieurs d'entre elles se réfèrent à des textes argumentatifs. Faut-il attribuer cela aux pratiques en vigueur au Tessin, où le texte argumentatif serait davantage travaillé que dans les deux autres régions ?

A l'autre extrême, on peut observer des questions où les élèves tessinois ont particulièrement mal réussi par rapport à leurs camarades alémaniques ou romands.

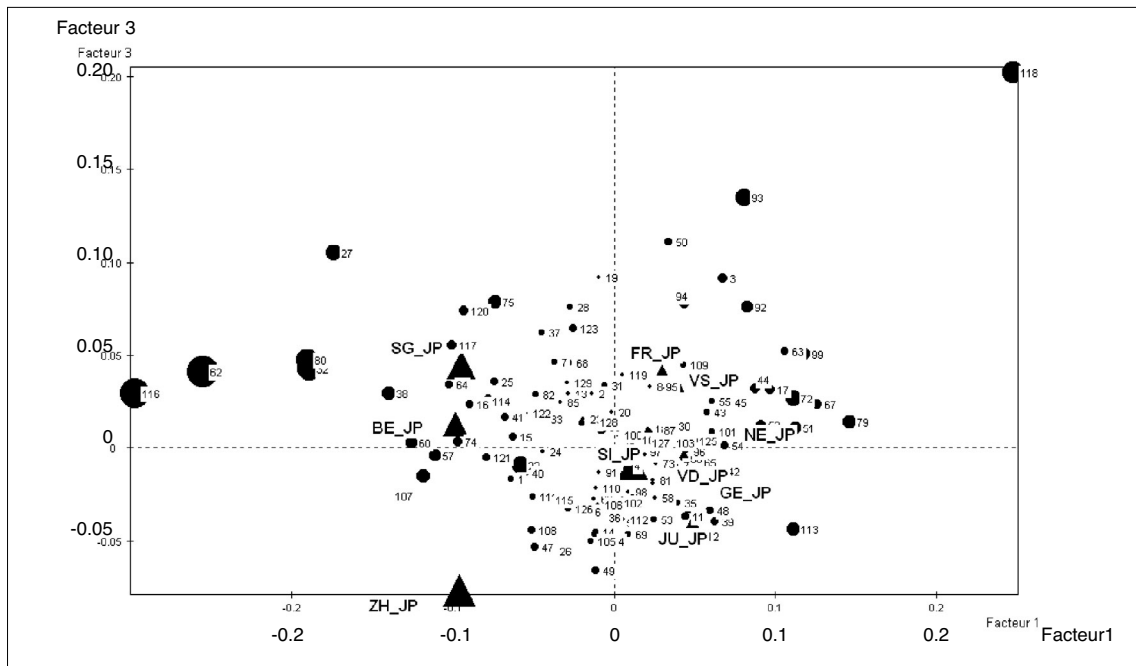
Il y a peu de points communs entre ces questions, si ce n'est leur niveau de difficulté moyen. Quatre d'entre elles nécessitent par ailleurs le développement d'une interprétation.

4.10.4 Comparaison entre régions et cantons

Le troisième axe (14% de l'inertie) oppose certains cantons à l'intérieur d'une même région linguistique. Ainsi, Zurich s'oppose à St Gall, et le Jura et Genève à Fribourg et au Valais.

Tableau 4.12: Items mal réussis en Suisse italienne (par rapport aux deux autres régions)

NOM	ID	N	FR	GE	JU	NE	VS	VD	SI	ZH	BE	SG
Lac Tchad Q6B	R040Q06B	5	57.4	48.7	61.9	65.8	59.6	50.6	39.1	43.3	52.9	61.1
Macondo Q3	R061Q03	11	72.1	67	71.9	68.5	70.5	70	51.7	56.8	61.1	63.4
Iran Air Q4	R076Q04	22	59.3	45.8	51	51.5	50.8	52	25.2	49.8	60	54.6
Echanges Q2	R111Q02	75	46	32.9	30.7	40.7	52.1	32.5	24.1	35.3	48.3	45
Just Art Q2	R122Q02	89	64.3	55.4	53.3	55.2	59.3	56.3	29.1	47.3	58.6	57.9



Graphique 4.10: Analyse des correspondances interrégionale et intercantonale : axes 1et 3¹⁴

¹⁴ Cf. remarques note 12.

Les items suivants sont des exemples d'items qui sont mieux réussis à St-Gall qu'à Zurich, et à Fribourg et en Valais qu'au Jura et à Genève.

Il trouve aussi quelques questions ouvertes. Il peut s'agir aussi bien de questions bien réussies que mal réussies par l'ensemble des élèves.

Tableau 4.13: Exemples d'items très bien réussis dans certains cantons

NOM	ID	N	FR	GE	JU	NE	VS	VD	SI	ZH	BE	SG
Lac Tchad	R040Q03	3	39.1	28.1	31.8	39.2	41.0	29.8	37.9	17.4	36.1	32.6
Grippe	R077Q04	28	31.6	17.3	22.3	21.7	22.9	21.1	21.3	-	32.8	38.7
Grippe	R077Q05	27	31.6	17.3	22.3	21.7	22.9	21.1	21.3	-	32.8	38.7
Plan international	R099Q04	50	15.4	10.9	9.6	13.3	16.7	20.0	19.8	7.73	14.3	16.0
Echanges	R111Q02	75	46.0	32.9	30.7	40.7	52.1	32.5	24.1	35.3	48.3	45.0
Amanda et la Duchesse	R216Q01	91	74.8	60.9	68.8	75.7	79.1	72.8	68.4	65.8	71.6	74.8
Amanda et la Duchesse	R216Q02	92	67.0	51.8	42.6	56.9	59.4	50.8	38.2	32.7	46.3	48.7
Amanda et la Duchesse	R216Q03	93	54.6	34.9	37.5	50.9	57.5	46.0	30.3	23.2	43.0	43.7
Amanda et la Duchesse	R216Q04	94	41.7	30.8	24.3	40.4	36.0	34.2	42.1	22.9	29.6	38.2
Nouvelles règles	R236Q02	118	23.2	15.4	14.2	20.4	24.3	19.6	16.0	3.2	9.2	16.5
Entretien d'embauche	R237Q03	120	43.7	38.8	36.8	40.4	48.6	45.0	38.8	33.7	53.5	60.3
Allergies / Explorateurs	R239Q01	123	56.4	39.7	41.8	47.9	48.0	52.3	51.8	36.8	45.2	63.1

Plus de la moitié de ces questions sont des questions ouvertes, les autres sont fermées à réponse courte ou des q.c.m. Elles se réfèrent surtout à l'interprétation ou à la réflexion. Les supports sont plus fréquemment continus (narratifs, argumentatifs ou explicatifs surtout) que non continus. Dans l'ensemble, il s'agit d'items difficiles pas bien réussis même dans les cantons où les résultats étaient les plus élevés (à l'exception de ceux se référant au texte *Amanda*). Il est intéressant de constater que dans cette opposition entre cantons dont les élèves ont bien réussi (Valais, Fribourg et St-Gall), on trouve quatre questions qui se réfèrent à un même texte narratif (extrait de pièce de théâtre) d'une longueur importante. Il n'est guère étonnant de retrouver ces caractéristiques pour différencier les réussites: des questions ouvertes nécessitant la réflexion (ou l'interprétation) et un support (la pièce de théâtre) très lié culturellement aux filières scolaires les plus exigeantes. Par ailleurs, ces caractéristiques sont aussi celles qui provoquent les plus grands écarts entre élèves parlant la langue du test et ceux ne la parlant pas. Or, sans vouloir expliquer certains résultats par une seule variable, il convient tout de même de relever que Genève et Zürich sont des cantons où l'on compte une plus grande proportion d'élèves parlant une autre langue que celle du test.

A l'autre extrême, certaines questions ont été réussies de la même manière (voire mieux) par les élèves des cantons dont les compétences sont en moyenne plus faibles. Ce sont souvent des q.c.m. mais l'on

4.10.5 Attitudes face aux questions dans les différents cantons

Si le taux de réponses fausses reste relativement constant du point de vue des différences entre cantons, la situation est différente pour les non-réponses, comme l'illustre le tableau 4.14.

C'est bien entendu pour les questions ouvertes que le taux de réponses fausses et de non-réponses est le plus élevé. Toutefois, il est intéressant de relever quelques particularités. C'est à Genève que le taux de réponses fausses est le plus faible pour ce type de questions; par contre, il y est le plus élevé pour les non-réponses. En d'autres termes, les deux cantons avec les résultats moyens les plus faibles se différencient par l'attitude des élèves face aux questions: au Jura, pour les questions ouvertes, on observe un taux très élevé de réponses fausses et moins élevé de non-réponses. A Genève par contre, les élèves font beaucoup d'erreurs mais proportionnellement en moins grande quantité que leurs camarades romands, ils auront plutôt tendance à ne pas donner de réponse. On peut d'une part faire l'hypothèse d'une attitude générale face aux tests (motivation moins grande, rapport à l'institution, cf. Nidegger *et al.*, 2001; rapport à paraître en 2003) mais aussi d'une peur de se tromper ou d'un blocage en cas de difficulté.

Si l'on fait le même type de comparaison en Suisse alémanique, le contraste est encore plus important à Zürich par rapport aux deux autres cantons. Le taux de non-réponses pour les questions ouvertes atteint 23%.

Tableau 4.14 : Taux moyen de réponses justes et partielles, fausses et de non-réponses dans les cantons romands

Cantons	Types de questions	Taux moyen de réponses			
		réponses justes et partielles	réponses fausses	non-réponses	autres
Fribourg	q.c.m.	74.08	22.2	1.4	2.32
	q.c.m. complexe	79.08	18.02	1.67	1.23
	fermée à réponse courte	70.32	23.85	4.78	1.05
	fermée à réponse construite	70.27	24.23	3	2.5
	ouverte	54.77	35.87	8.48	0.88
Genève	q.c.m.	64.41	25.85	3.93	5.81
	q.c.m. complexe	66.67	25.03	5.12	3.18
	fermée à réponse courte	60.58	23.1	12.36	3.96
	fermée à réponse construite	58.86	29.1	6.77	5.27
	ouverte	43.86	34.2	17.53	4.41
Jura	q.c.m.	67.91	27.16	2.14	2.79
	q.c.m. complexe	70.97	25.2	2.71	1.12
	fermée à réponse courte	62.07	28.39	8.48	1.06
	fermée à réponse construite	62.47	29.31	5.27	2.95
	ouverte	44.24	40.87	13.6	1.29
Neuchâtel	q.c.m.	69.36	25.93	1.77	2.94
	q.c.m. complexe	73.4	23.92	1.1	1.58
	fermée à réponse courte	66.28	24.36	7.89	1.47
	fermée à réponse construite	62.99	29.62	4.32	3.07
	ouverte	45.9	40.88	11.58	1.64
Valais	q.c.m.	73.41	22.78	1.17	2.64
	q.c.m. complexe	77.63	20.98	0.72	0.67
	fermée à réponse courte	70.66	24.41	4.1	0.83
	fermée à réponse construite	68.67	26.02	3.12	2.19
	ouverte	52.55	37.72	8.58	1.15
Vaud	q.c.m.	68.28	25.01	2.53	4.18
	q.c.m. complexe	73.07	23.43	1.62	1.88
	fermée à réponse courte	64.3	25.79	8.02	1.89
	fermée à réponse construite	65.44	25.77	4.88	5.8
	ouverte	48.06	37.66	12.34	1.94

Tableau 4.15 : Taux moyen de réponses justes et partielles, fausses et de non-réponses dans les trois cantons alémaniques

Type de question	Zürich			Berne			St-Gall		
	taux de réponses justes et partielles	taux de réponses fausses	taux de non-réponses	taux de réponses justes et partielles	taux de réponses fausses	taux de non-réponses	taux de réponses justes et partielles	taux de réponses fausses	taux de non-réponses
questions à choix multiples	58.84	31.16	4.87	66.98	24.37	3.39	70.72	23.54	2.22
questions complexes à choix multiples	57.46	36.85	4.04	66.87	26.36	3.83	73.44	22.90	2.34
questions fermées à réponse courte	52.51	27.20	18.91	62.67	22.73	12.58	65.87	24.01	9.69
questions fermées à réponse construite	54.18	33.77	9.22	62.07	27.37	7.29	62.49	29.18	4.95
questions ouvertes	41.95	32.06	23.53	51.13	29.72	16.50	56.02	29.34	13.22
Total	52.59	31.46	12.46	61.16	26.17	8.89	65.03	25.84	6.72

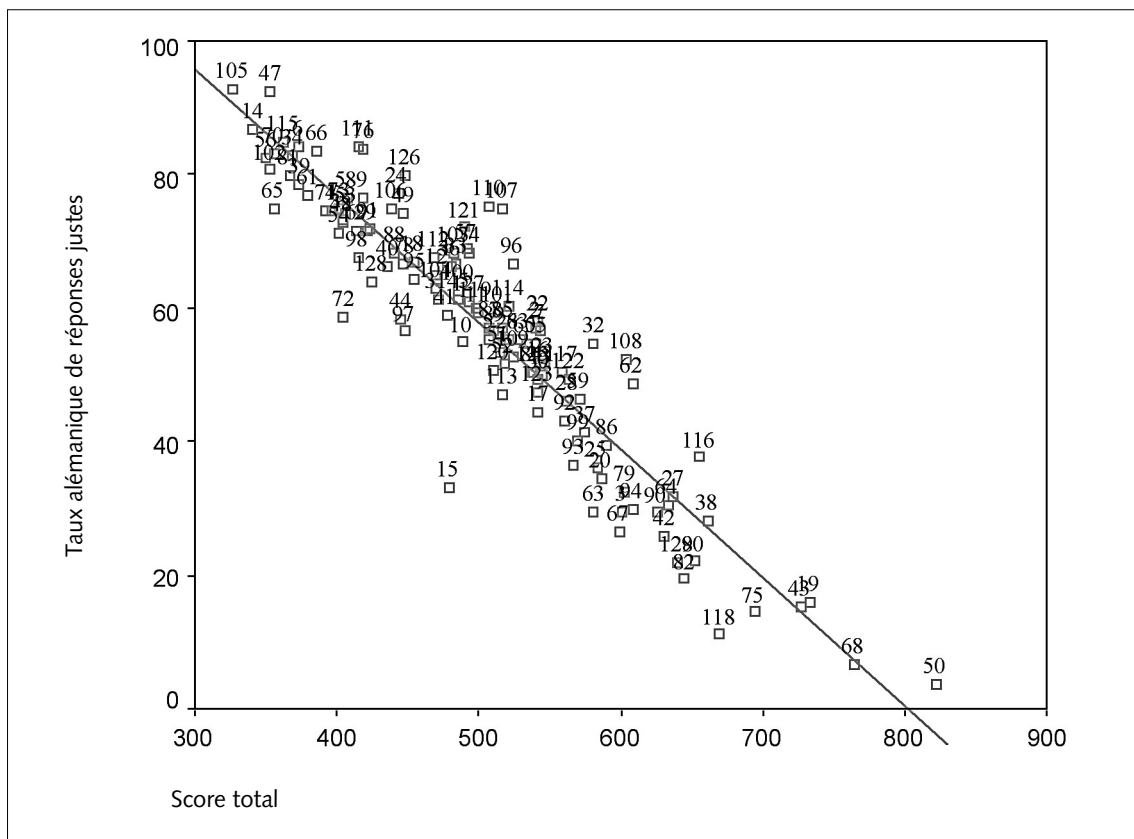
4.11 Comparaison des résultats suisses avec les scores internationaux des tâches

Si l'on compare le niveau de difficulté au plan international, c'est-à-dire calculé sur la base des résultats des élèves des 32 pays participants à l'étude, on constate une assez bonne congruence avec les résultats des élèves de 9^e provenant des trois régions. Toutefois, dans chaque région, certains items donnent lieu à une réussite supérieure ou inférieure à celle attendue¹⁵ comme l'illustrent les graphiques suivants. Ainsi, pour un score donné, on obtient des réussites assez différentes: par exemple, pour une tâche qui atteint le score de 600 points, on peut passer de 25% à 50% de taux de réussite.

En Suisse alémanique, on relèvera par exemple deux items que les élèves de 9^e ont moins bien réussi que les élèves de 15 ans des différents pays en moyenne: *Esope* Q4 (no 15), question ouverte sur un

texte narratif, relevant de l'objectif *réfléchir* ou *Baskets* Q5 (no 72), question fermée à réponse courte, portant sur un texte explicatif et relevant de l'objectif *trouver une information*. Trois questions, par contre, provenant d'un support fourni par les alémaniques (*Opticien*, texte descriptif comportant aussi un tableau) donnent lieu à une réussite supérieure à celle attendue: la question 2 (no 108) complexe à choix multiple nécessitant de retrouver une information, la question 1 (no 107), q.c.m. demandant une interprétation et la question 3 (no 110) ouverte nécessitant la réflexion sur le texte.

A l'autre extrême, si l'on observe les taux de réponses fausses et de non-réponses, il ressort que deux questions provoquent à la fois un taux important de réponses fausses et de non-réponses plus élevé encore qu'on ne pourrait le supposer d'après la difficulté estimée au plan international: *Nouvelles règles* Q2 (question ouverte, interpréter) et *Plan international* Q4 (question ouverte, réfléchir).



Graphique 4.11: Lien entre le taux alémanique de réponses justes et le score international de la tâche¹⁶

¹⁵ Si l'on trace une droite en tenant compte du taux de réussite et de la difficulté, la majorité des items se trouvent sur cette droite alors que quelques-uns s'en écartent.

¹⁶ On trouvera en annexe la liste des items et leurs caractéristiques.

Comme on peut le constater, ces questions présentent la double caractéristique d'être à la fois de type ouvert et de nécessiter la réflexion. Il s'agit de questions difficiles au plan international mais qui proportionnellement sont plus mal réussies par les élèves suisses (on retrouve les deux mêmes questions dans les autres régions linguistiques). Cela confirme ce que l'on avait pu observer avec l'analyse de correspondance.

En Suisse italienne, on retrouve le même genre de situation, c'est-à-dire une assez grande congruence à quelques exceptions près comme l'illustre le graphique suivant. Voici quelques exemples d'items qui donnent lieu à une réussite moindre que celle attendue au plan international: *Iran Air* Q4 (no 22), fermée à réponse construite portant sur un tableau et nécessitant une interprétation; *JustArt* Q2 (no 89), q.c.m. nécessitant une interprétation et portant sur un formulaire, *Esope* Q4 (no 15) ouverte, portant sur un texte narratif et nécessitant la réflexion, *Demande d'emploi* Q1 (no 97) fermée à réponse construite, portant sur un formulaire et relevant de l'objectif retrouver une information, *Chemises* Q1 (no 61), q.c.m., portant sur un texte explicatif et demandant

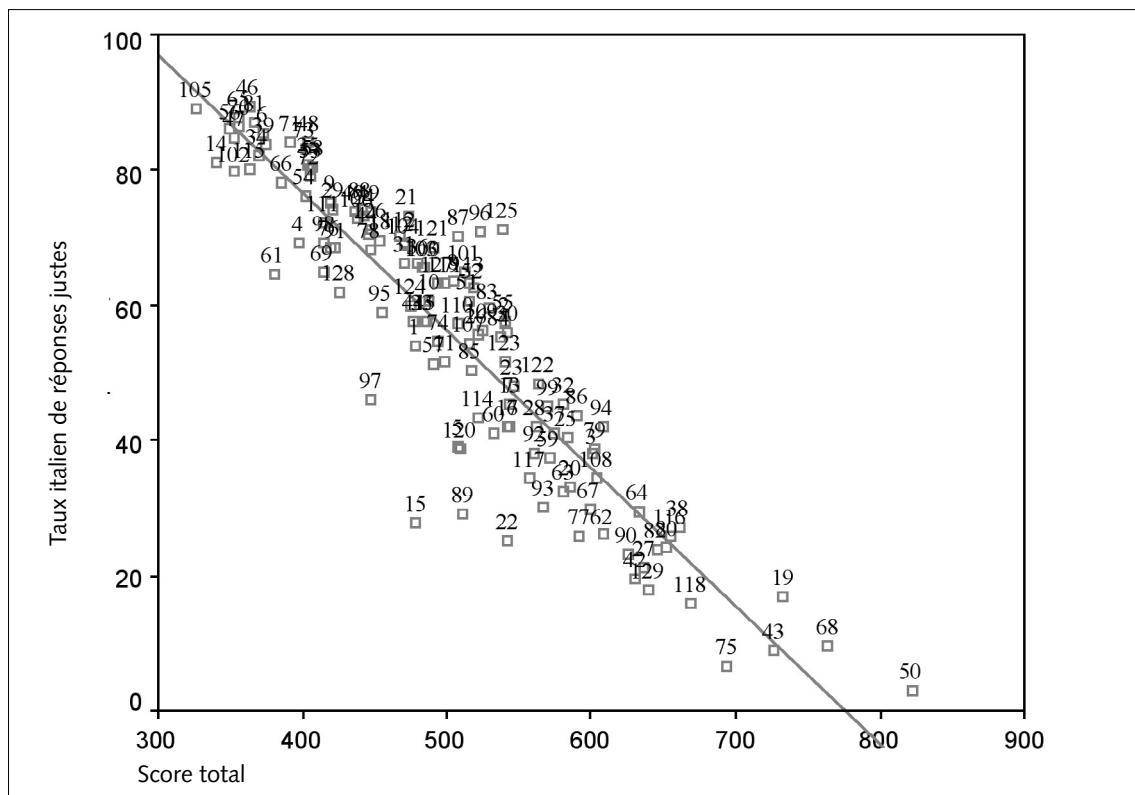
une interprétation. Par ailleurs, d'autres questions sont mieux réussies par les élèves de Suisse italienne qu'au plan international comme *Garantie Hotpoint* Q2 (no 25), question ouverte portant sur un texte descriptif et nécessitant une interprétation, *Sauvez une plage* Q4 (no 19), ouverte, texte explicatif, réfléchir ou *Téléphone* Q5 (no 68), fermée à réponse construite visant à retrouver une information.

On soulignera deux questions qui ont donné lieu à la fois à un taux de réponses fausses et de non-réponses proportionnellement élevé: il s'agit de deux questions ouvertes de difficulté maximale encore plus mal réussies en Suisse italienne (*Contact avec un employeur* Q2 qui nécessite de retrouver une information et *Grippe* Q5 nécessitant une réflexion).

Enfin, en Suisse romande, là encore les relations entre le score de l'item et le taux de réponses justes (au sens strict) sont importantes sauf exception comme l'illustre le graphique 4.13 page suivante.

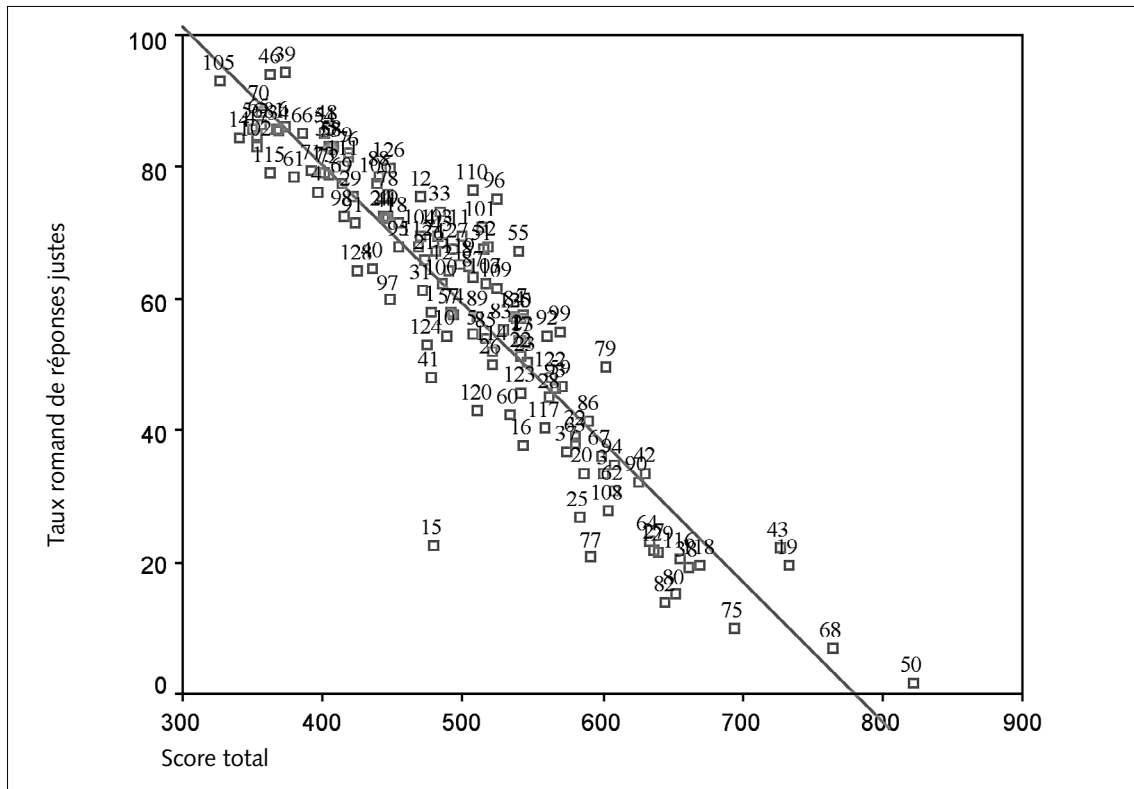
En voici quelques exemples extrêmes:

- parmi les moins bien réussis que prévu: trois questions ouvertes nécessitant la réflexion: *Esope* Q4 (no 15)¹⁷ portant sur un texte continu narratif de



Graphique 4.12: Lien entre le taux suisse italien moyen de réponses justes et le score international de la tâche

¹⁷ Cet item est commun aux trois régions.



Graphique 4.13: Lien entre le taux romand moyen de réponses justes et le score international de la tâche

niveau 2; Echanges Q6B (no 77) se référant à un texte continu explicatif, niveau 4; Echanges Q2B (no 75) de niveau 5;

- parmi les mieux réussis: *Population active* Q4 (no 43) (question complexe à choix multiples, texte non continu, diagramme, objectif interpréter, niveau 5); *Sauvez une plage* Q4 (no 19) (question ouverte, texte continu explicatif, objectif interpréter, niveau 5); *Téléphone* Q5 (no 68) (question fermée à réponse construite, texte non continu mixte injonctif + tableau, objectif retrouver une information, niveau 5); *le cadeau* Q4 (no 79) (question à choix multiple, texte continu narratif, objectif interpréter, niveau 4). On relèvera que trois questions sur quatre relèvent de l'objectif *interpréter*.

Soulignons que pour les items moins bien réussis que ne le suppose le degré de difficulté international, tous relèvent de l'objectif *réfléchir* dont deux portant sur le même texte (*Echanges*).

Enfin, comme dans les deux autres régions, quelques questions ont donné lieu à un taux plus élevé à la fois de non-réponses et de réponses fausses comme *Si* Q4 (question ouverte de niveau 5, réflé-

chir) ou *Plan international* Q4B (ouverte, réfléchir de niveau 5). Comme on peut le constater ce sont des questions ouvertes portant sur la réflexion, questions bien sûr difficiles mais qui le sont encore plus pour les élèves suisses de 9^e.

Synthèse

Les corrélations entre les trois domaines, littérature, culture mathématique et culture scientifique sont toutes significatives sur le plan statistique mais sont plus importantes en Suisse alémanique. Dans deux régions, la Suisse alémanique et la Suisse romande, elles sont plus élevées entre lecture et sciences qu'entre lecture et mathématiques ou mathématiques et sciences. S'il est difficile de dégager une compétence transversale, on soulignera le fait que dans les trois régions, on observe une corrélation relativement élevée et équivalente entre les mathématiques et l'objectif *retrouver une information*.

Les tendances observées pour les facteurs de réussite sont globalement les mêmes dans les trois régions linguistiques malgré un taux moyen de réussite plus élevé et un taux moyen de non-réponses plus faible en Suisse romande pour les trois échelles de lecture.

Dans les trois régions, on constate une influence du type de questions et du processus de lecture mais pas de la structure du texte en moyenne. Ainsi, les questions ouvertes donnent lieu à une réussite moindre. En Suisse, les élèves de 9^e éprouvent plus de difficulté à élaborer une réponse qu'à répondre à un q.c.m. ce qui paraît relativement normal et courant. Dans un cas, plusieurs opérations sont requises: à la fois lire et comprendre le texte mais aussi en rendre compte et savoir formuler une réponse, dans le cas des questions à choix multiples, une partie du travail est déjà faite: après avoir lu le texte (en fonction des trois principaux buts à savoir *retrouver une information, interpréter ou réfléchir sur le texte*), l'élève n'aura pour tâche que de choisir une des possibilités offertes. De même, *réfléchir sur le texte* qui demande des opérations (méta-)cognitives complexes en prenant du recul pose plus de problèmes aux élèves que les deux autres objectifs. Il faut aussi relever que la composition du matériel renforce cela: on trouve une proportion plus importante de questions ouvertes dans l'objectif réfléchir que dans les deux autres.

Malgré un fort accent sur les textes narratifs dans les programmes scolaires, les questions les mieux réussies se réfèrent davantage aux graphiques et aux cartes. Cette observation est certainement liée au format des questions et au type d'objectif de lecture visé par celles-ci.

On retrouve un certain nombre de questions communes aux trois régions dont le taux de réussite large est égal ou supérieur à 80%: ce sont avant tout des questions à choix multiples.

Les questions particulièrement mal réussies sont des questions ouvertes nécessitant la réflexion.

On constate une certaine adéquation entre le taux moyen de réponses justes strict et le score obtenu au

plan international à quelques exceptions près, variables d'une région à l'autre.

La différenciation de la réussite s'opère entre régions linguistiques. La réussite aux items de l'épreuve de littérature semble sensible à la langue du test. Par ailleurs, à l'intérieur de chaque région, on observe des oppositions entre cantons liées à la réussite. En Suisse alémanique, certaines questions sont mieux réussies que dans les autres régions: il s'agit de questions ouvertes ou de q.c.m. nécessitant une réflexion ou une interprétation, se référant plutôt à des textes argumentatifs ou descriptifs. En Suisse romande, il s'agit surtout de questions à choix multiples nécessitant une interprétation ou un repérage liées le plus souvent à des textes explicatifs. Enfin, en Suisse italienne, les questions mieux réussies que dans les autres régions sont des questions ouvertes nécessitant la réflexion et se référant davantage à des textes argumentatifs.

L'attitude face aux questions est assez différente même entre cantons avec des performances moyennes comparables. Certains ont un taux moyen de réponses fausses plus important tandis que pour d'autres, c'est plutôt le taux de non-réponses qui est le plus élevé, surtout en ce qui concerne les questions ouvertes.

Les différences entre cantons où les compétences des élèves sont les plus élevées et les autres s'observent surtout pour des questions difficiles ouvertes le plus souvent et portant sur des supports continus.

La difficulté des textes mesurée au travers du coefficient de lisibilité pour les textes continus (en allemand et en français) révèle que les textes en allemand sont en moyenne plus difficiles à lire que ceux en français. La même mesure n'a pas été possible pour l'italien.

5. Analyse comparative de la réussite dans différentes sous-populations d'élèves

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à la réussite de différentes sous-populations telles que filles-garçons, élèves parlant la langue du test ou non, élèves avec de faibles compétences ou avec des compétences élevées afin de mettre en évidence les caractéristiques des items réussis ou au contraire ceux qui les différencient le plus. En outre, nous présenterons une analyse des questions particulièrement mal réussies par les élèves les plus faibles en littératie en essayant de dégager leurs stratégies de réponse, au moyen d'une analyse de l'erreur réalisée sur un échantillon de 100 cahiers sur 500 d'élèves romands de niveaux de compétences 0 et 1.

5.1 Différences filles-garçons

Dans les trois régions, on peut observer le même type d'attitude et de différences entre garçons et filles concernant leurs compétences en littératie. Ainsi, les compétences des filles sont plus élevées que celles des garçons dans ce domaine. Ces différences s'accroissent lorsqu'il s'agit de questions ouvertes, liées le plus souvent à la réflexion sur le texte et de textes continus, notamment narratifs.

Les filles réussissent mieux que les garçons les questions portant sur des textes continus. Pour les textes non continus, il n'y a pas de différences de réussite en fonction du genre. Dans les trois régions, on retrouve quelques questions communes où les filles ont particulièrement mieux répondu que les garçons: il s'agit de questions portant sur des textes narratifs: *Amanda* (extrait de pièce de théâtre) et *Esope* (fable).

Par contre, certaines sont mieux réussies par les garçons des trois régions suisses: il s'agit le plus souvent de questions à choix multiples, se référant à des textes non continus (graphiques ou cartes surtout). En Suisse italienne, le nombre d'items réussis par les garçons est plus important. Nous verrons plus loin dans quelle mesure ces différences filles-garçons en

fonction du type d'écrit correspondent à leurs goûts en matière de lecture, c'est-à-dire si les filles préfèrent et lisent plutôt de la fiction de type narratif et les garçons des documentaires par exemple.

Par ailleurs, le type de questions donne lieu à des différences. Si celles-ci sont relativement faibles voire inexistantes pour les questions à choix multiples ou les questions fermées, elles sont plus importantes pour les questions ouvertes comme on peut le constater dans le tableau suivant. Même si cette tâche reste difficile pour tous, élaborer une réponse semble moins problématique pour les filles que pour les garçons.

Il en va de même pour l'objectif *réfléchir*, ce qui n'est pas pour nous étonner compte tenu de la proportion importante de questions ouvertes dans cette échelle. Si les questions faisant appel à des démarches pour retrouver une information ou interpréter le texte sont réussies de manière équivalente par les filles et les garçons, celles qui nécessitent davantage une réflexion sur le texte semblent causer encore plus problème aux garçons qu'aux filles.

On rappellera brièvement les particularités pour chaque région.

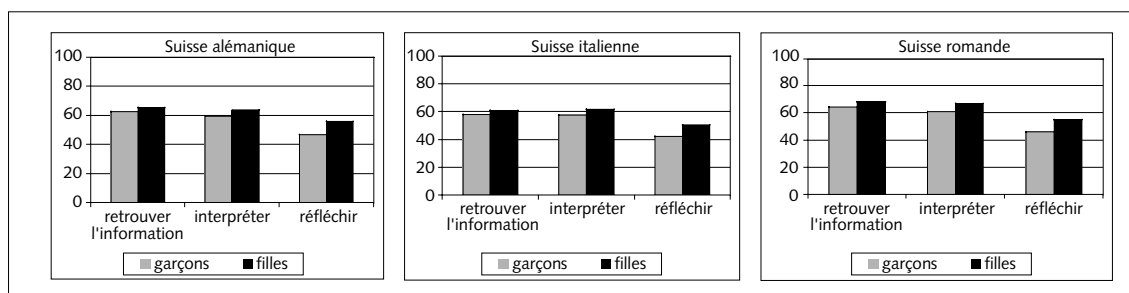
En Suisse alémanique, on constate des différences filles-garçons au profit des filles. Dans le rapport paru en 2002, des écarts de scores significatifs sur le plan statistique étaient mis en évidence. Par contre, on ne constate pas de différences de réussite pour les textes non continus, les continus étant légèrement mieux réussis par les filles.

Si l'on regarde plus en détail la réussite aux différentes questions, il ressort que la majorité est mieux réussie par les filles. On trouve toutefois 20 items (sur 124) où les garçons obtiennent un taux de réussite supérieur à celui des filles (les écarts de réussite variant de 0.5% à 11%).

En résumé, ce qui ressort de ces différentes questions mieux réussies par les garçons alémaniques, c'est la proportion importante de q.c.m. (12 sur 20), même si l'on trouve aussi quelques questions fermées

Tableau 5.1 : Taux moyen de réponses justes et partielles par genre dans les trois régions selon le type de question

Types de question	Taux moyen de réponses justes et partielles						
		Suisse alémanique		Suisse italienne		Suisse romande	
		garçons	filles	garçons	filles	garçons	filles
questions à choix multiples	<i>moyenne</i>	64.56	68.06	62.01	66.12	66.50	71.54
	<i>nombre</i>	54	54	54	54	54	54
	<i>écart-type</i>	13.45	13.70	16.06	15.87	14.54	14.18
questions à choix multiples complexes	<i>moyenne</i>	65.17	67.55	62.94	69.42	71.08	74.55
	<i>nombre</i>	6	6	6	6	6	6
	<i>écart-type</i>	13.50	12.58	13.14	11.46	9.17	7.73
questions fermées à réponse courte	<i>moyenne</i>	58.69	62.86	60.73	63.29	62.02	68.27
	<i>nombre</i>	15	15	17	17	17	17
	<i>écart-type</i>	19.88	19.17	19.21	19.83	19.95	17.41
questions fermées à réponse construite	<i>moyenne</i>	59.79	60.55	56.21	56.56	63.65	66.08
	<i>nombre</i>	11	11	12	12	12	12
	<i>écart-type</i>	16.88	20.05	19.81	20.89	16.41	17.31
questions ouvertes	<i>moyenne</i>	44.99	54	45.95	53.08	43.51	52.75
	<i>nombre</i>	38	38	40	40	40	40
	<i>écart-type</i>	15.94	17.92	18.30	21.01	19.21	19.88
Total	<i>moyenne</i>	57.46	62.43	56.37	60.97	58.73	64.91
	<i>nombre</i>	124	124	129	129	129	129
	<i>écart-type</i>	17.43	17.20	18.64	19.17	19.62	18.45



Graphique 5.1 : Taux moyen de réponses justes et partielles selon le type d'objectif pour les garçons et les filles des trois régions

à réponse courte ou à réponse construite voire deux questions ouvertes. Les supports sont en majorité des textes non continus ou mixtes (c'est-à-dire mêlant un support continu le plus souvent explicatif avec une carte, un tableau ou un graphique). On peut aussi supposer que si les garçons sont classiquement plus attirés que les filles par les graphiques ou les cartes de géographie, parfois les thèmes jouent aussi un rôle. Le niveau de difficulté est variable avec une majorité de tâches de niveau moyen à élevé (3 et plus). Pour ce qui concerne le type d'objectif, on trouve davantage de questions relevant de l'échelle *interpréter* ou *retrouver l'information* que *réfléchir*. Ceci peut être attribuable autant au fait que les garçons seraient plus réticents à élaborer une réponse à une question

ouverte qu'à l'objectif de lecture lui-même qui comporte, rappelons-le proportionnellement davantage de questions ouvertes. En effet, on a pu observer une différence aussi importante du taux de réussite moyen entre filles et garçons pour les questions ouvertes que pour l'objectif *réfléchir* (cf. tableau 5.1 et graphique 5.1).

A l'autre extrême, certaines questions (23) donnent lieu à des différences en faveur des filles plus importantes (plus de 10%). C'est en Suisse alémanique que ces écarts sont les moins grands. Les points communs entre ces différentes questions sont le type de question, à savoir une proportion plus grande de questions ouvertes (17 sur 23), bien qu'on trouve aussi quelques q.c.m. et des questions fermées à

¹ Huit questions provenant de quatre textes narratifs donnent lieu à des écarts plus importants entre filles et garçons.

² Il s'agit de sept questions se référant à quatre textes argumentatifs.

réponse courte. Les textes continus, notamment les narratifs¹ (qu'ils soient longs ou courts) et les argumentatifs², dominent (19 questions portent sur ce type de structure). Les niveaux de difficulté sont très variables. Enfin, si l'on trouve des questions nécessitant les trois sortes d'opérations (*retrouver l'information, interpréter et réfléchir*), c'est le troisième objectif (*réfléchir*) qui est le plus fréquent (12 sur 23). On soulignera une particularité intéressante: parmi ces questions, en figurent deux (dont les différences sont supérieures à 10%) qui se réfèrent à un texte explicatif comportant des graphiques. On a pu voir qu'habituellement les questions en lien avec des graphiques étaient soit mieux réussies par les garçons, soit ne donnaient lieu à aucune différence de réussite. Dans ce cas, on peut faire l'hypothèse que le thème a joué un rôle: il s'agit d'une enquête sur les travaux ménagers et l'âge auquel les enfants sont supposés en effectuer.

En Suisse italienne, les filles réussissent aussi mieux à la majorité des items. Pour 31 questions, toutefois, c'est l'inverse. On trouve les mêmes variations en fonction du type de question. On constate des écarts à presque tous les types de questions, excepté pour les questions fermées à réponse construite où filles et garçons obtiennent le même taux moyen de réponses justes et partielles comme on a pu le constater dans le tableau 5.1.

De même, les différences entre les échelles suivent bien évidemment la même progression. On constate toutefois des variations légèrement fluctuantes entre elles: c'est pour l'objectif *réfléchir* qu'elle est la plus importante (près de 7%).

Enfin, si la structure des textes n'influe pas à l'intérieur de chaque sous-population, on constate des différences entre filles et garçons pour les textes continus: les filles obtiennent un taux moyen de réponses justes plus élevé (62.47) que celui des garçons (55.87) tandis que leur taux moyen de réussite pour les textes non continus est quasiment identique (57.39% pour les garçons et 57.85 pour les filles).

La liste des items où les garçons réussissent mieux que les filles est encore plus importante que dans les deux autres régions: 31 items avec des différences variant de 0.3% à 11.9%. En voici deux exemples présentant une différence supérieure à 10%: *Pôle Sud Q1* (question fermée à réponse courte, texte non continu explicatif + carte, retrouver une information, niveau 4) ainsi que *Lac Tchad Q3a* (question fermée à réponse courte, texte non continu graphique, re-

trouver une information, niveau 3). On trouve une proportion importante de q.c.m. (16 sur 31) mais aussi quelques questions ouvertes, des questions fermées à réponse construite ou à réponse courte ainsi qu'un q.c.m. complexe. Les textes sont plus souvent non continus que continus. L'objectif de lecture *réfléchir* est nettement moins fréquent que les autres alors qu'une proportion importante de questions nécessitent une interprétation et légèrement moins le repérage d'information. Enfin, leur niveau de difficulté est très variable.

Un certain nombre de questions divise encore plus filles et garçons: 12 donnent lieu à des différences dépassant 15% et atteignant 26.6%. Soulignons une particularité suisse italienne: six questions provoquent des écarts de plus de 20%. On y trouve un peu plus de questions ouvertes que de q.c.m. Dans l'ensemble, il ne s'agit pas de questions dont le niveau de difficulté est très élevé (plutôt autour de 2 ou de 3, voire de 4). On soulignera la prépondérance des textes continus (et l'absence de textes non continus). Plusieurs questions se réfèrent à des textes narratifs dont 3 au même. On peut supposer que non seulement le type de texte (théâtre) mais aussi éventuellement le thème (une intrigue sentimentale) a joué un rôle. Enfin, ces questions nécessitent plus souvent une interprétation ou une réflexion que du repérage.

En Suisse romande, les filles réussissent, là aussi, mieux que les garçons. Ces différences ne sont pas tout à fait équivalentes d'un type de question à l'autre, ni selon le processus de lecture ni en fonction de la structure comme on peut le constater dans les tableaux 5.1 et 5.2 ainsi que le graphique 5.1.

Ainsi, c'est pour l'objectif de lecture *réfléchir* que les différences sont les plus importantes.

Comme on pouvait s'y attendre, les questions ouvertes différencient encore plus garçons et filles, ce qui confirme le résultat concernant l'objectif *réfléchir* qui comporte une plus grande proportion de questions ouvertes. Les garçons semblent plus réticents à rédiger une réponse que les filles.

Enfin, les différences sont plus importantes pour les textes continus que pour les non continus.

Vingt-neuf items donnent lieu à des différences de réussite de plus de 10% au profit des filles. La très grande majorité se réfère à des textes non continus dont neuf questions sur des textes narratifs (cinq d'*Amanda*) et neuf à des textes argumentatifs (*Grippe* et *Graffiti* surtout) ainsi qu'à des explicatifs (six questions). Les questions sont souvent ouvertes

(près de la moitié) ou à choix multiples ou encore à réponse courte. Elles nécessitent le plus souvent de la réflexion³ ou une interprétation. Leur niveau de difficulté est variable.

Pour trois items, elles sont même supérieures à 20%: il s'agit de deux questions d'*Amanda* (Q1 et 6, toutes deux des q.c.m.) ainsi qu'une question d'*Esope* (Q5, question ouverte). On peut supposer que le type de texte (narratif) ou le thème joue peut-être un rôle.

Par ailleurs, sur 129 items, 17 donnent lieu à des différences « inversées », variant de 10% à 0.06%. La plupart de ces items concernent des textes non continus (cartes géographiques de *Pôle Sud* ou graphiques du *Lac Tchad* ou tableaux de *Téléphone*). Le niveau de difficulté est variable. Il en va de même du type de question même si les questions à choix multiples sont un peu plus nombreuses. Elles font davantage appel à *retrouver une information*, qu'à une *interprétation* et encore moins à une *réflexion*.

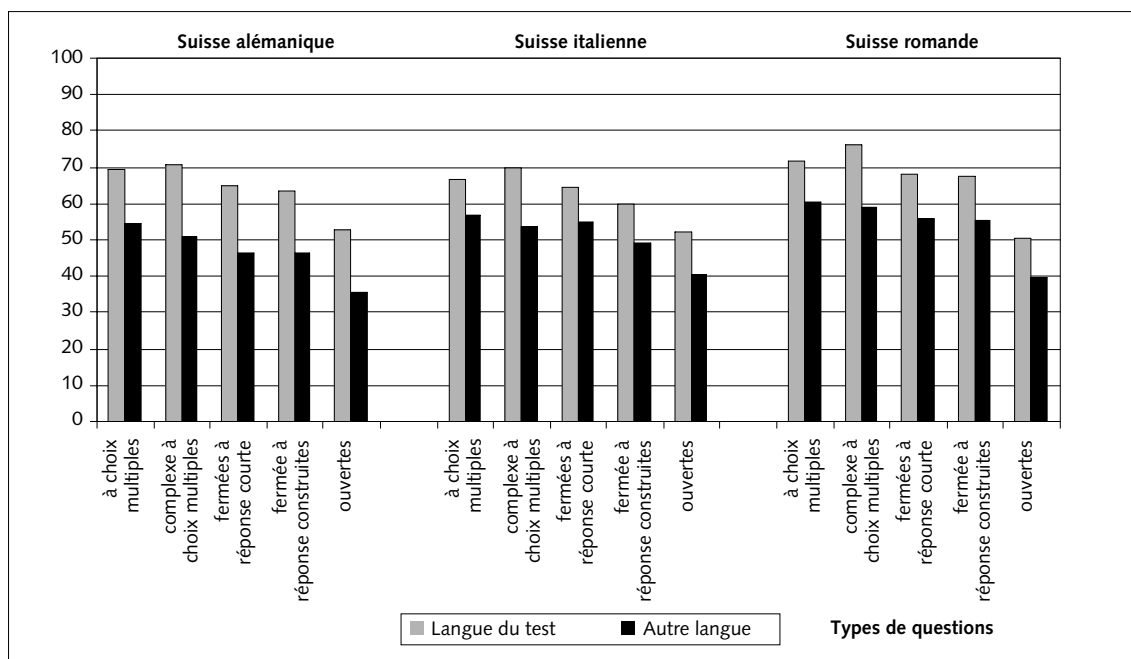
5.2 Différences entre élèves parlant ou non la langue du test à la maison

Là aussi, on trouve les mêmes tendances dans les trois régions. En général, les élèves parlant la langue du

test à la maison réussissent mieux à toutes les questions que leurs camarades. Il faut toutefois relever que la situation en Suisse alémanique est un peu particulière, puisque la langue parlée à la maison est différente (suisse allemand versus « hoch Deutsch »). Les différences sont encore plus accentuées dans les questions ouvertes.

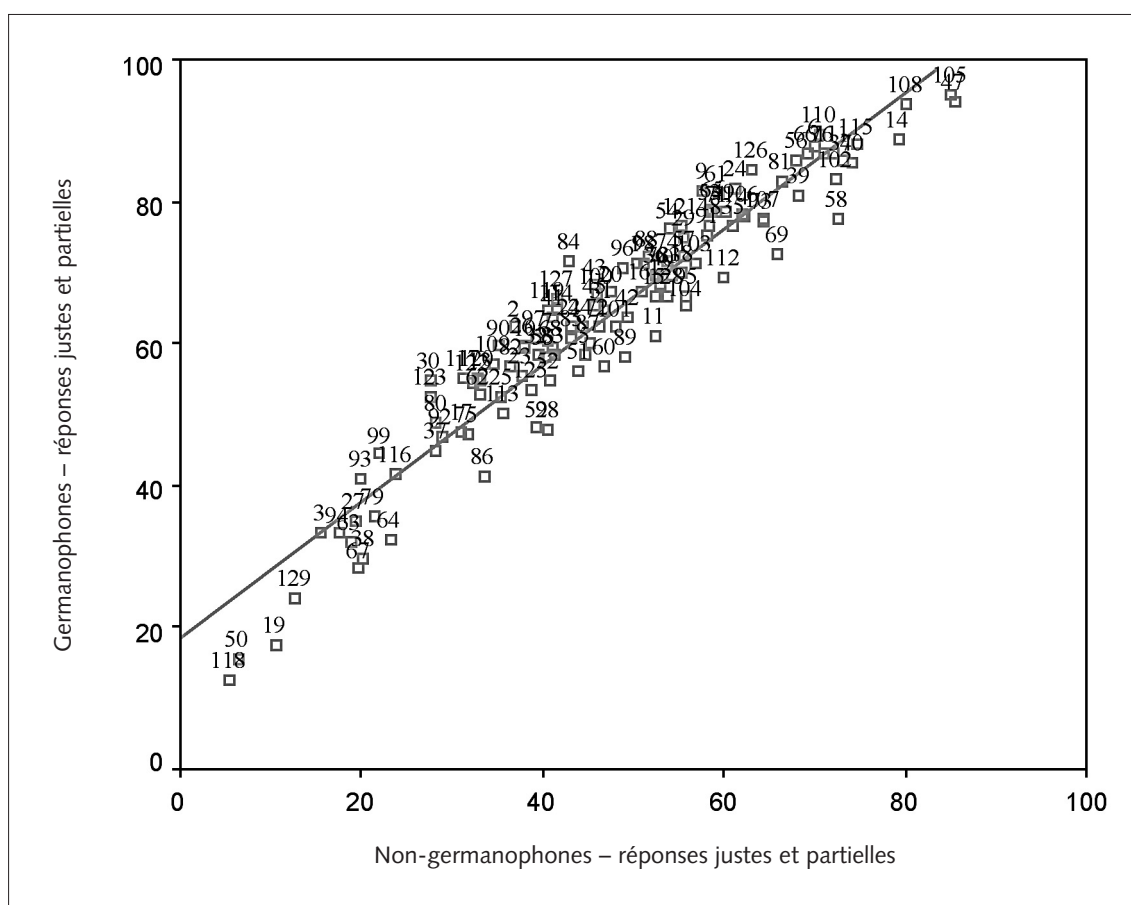
En *Suisse italienne*, on observe un phénomène intéressant et un peu déconcertant. 18 questions donnent lieu à des différences en faveur des élèves ne parlant pas l'italien à la maison: il ne s'agit toutefois que de questions qui ne nécessitent pas la formulation écrite d'une réponse. Toutes sont en effet des q.c.m.

En *Suisse alémanique*, la langue joue un rôle très important dans le domaine de la littératie. D'un type de questions à l'autre, les différences sont conséquentes et relativement constantes en moyenne. Il faut toutefois relever que pour les questions ouvertes, les différences dans le taux moyen de non-réponse entre germanophones et élèves parlant une autre langue à la maison sont nettement plus importantes (que par exemple, pour les réponses fausses). Il en va de même entre les trois types d'objectifs. Textes continus et non continus ne donnent pas lieu à des écarts différents entre les deux sous-populations.



Graphique 5.2: Taux moyen de réponses justes et partielles selon la langue parlée à la maison dans les différents types de question

³ Plusieurs des questions se référant aux textes argumentatifs nécessitent une réflexion.



Graphique 5.3: Taux de réponses justes et partielles des germanophones et des non-germanophones

Tous les items sont mieux réussis par les germanophones: les différences varient de 5 à 28.6%. Toutefois, certaines questions ont donné lieu à des écarts plus faibles (inférieurs à 10%): elles sont au nombre de 18. La majorité sont des q.c.m. mais on trouve aussi quelques questions ouvertes ou fermées à réponse construite. Il s'agit aussi bien de questions très bien réussies que de questions mal réussies. Les textes continus sont un peu plus nombreux. C'est l'objectif *interpréter* qui est le plus souvent représenté (12 fois contre 2 fois *retrouver une information* et 4 fois *réfléchir*). Ceci est sans doute à relier au type de questions qui génère de plus petites différences, à savoir les questions à choix multiples. Faut-il souligner que les élèves dont la langue parlée à la maison n'est pas celle du test (l'allemand⁴) se sentent plus à l'aise dans des questions qui ne nécessitent pas la formulation d'une réponse mais seulement de la lecture ?

De nombreuses questions (36 sur 124) donnent lieu à des différences supérieures à 20% (dont 3 à

25%: une question se référant à un graphique, une autre à un texte argumentatif et la troisième à un texte narratif très long). Parmi ces questions, deux types dominent: les questions ouvertes mais aussi les q.c.m. Les autres types de questions sont aussi représentés dans une moindre mesure: quelques questions fermées à réponse courte ou à réponse construite ou encore de rares q.c.m. « complexes ». Les niveaux de difficulté sont variables: une plus grande proportion est de niveau moyen. Les supports sont plus fréquemment continus (21 vs 15). *Retrouver une information* et *réfléchir* sont représentés de manière équivalente (réciproquement 8 et 9 tâches) tandis que c'est *interpréter* (19 tâches) qui semble donner aux plus grandes différences selon la langue parlée à la maison. Il faut toutefois rappeler que c'est pour cette échelle que l'on trouve le plus de questions dans l'ensemble des tests.

En Suisse italienne, le fait de parler une autre langue à la maison a aussi une influence sur les résultats.

⁴ Il faut néanmoins relever que pour aucun élève (ou presque) de Suisse alémanique, l'allemand n'est véritablement la langue parlée à la maison puisqu'en principe, on y parle plutôt le suisse allemand.

Les élèves italophones obtiennent de meilleurs résultats. Les différences sont assez constantes d'un type de question à l'autre.

Elles vont dans le même sens selon le processus de lecture impliqué. Toutefois, c'est pour *réfléchir* que les différences sont les plus grandes, comme on peut le constater dans le tableau suivant.

mais réussissent mieux, ce qui peut paraître surprenant. On pourrait imaginer que cela tient à la composition des deux sous-populations. En y regardant de plus près, ces deux sous-populations se différencient sur plusieurs critères : non seulement les compétences en littérature mais aussi la catégorie socioprofessionnelle : les italophones sont 25.9% à provenir de la

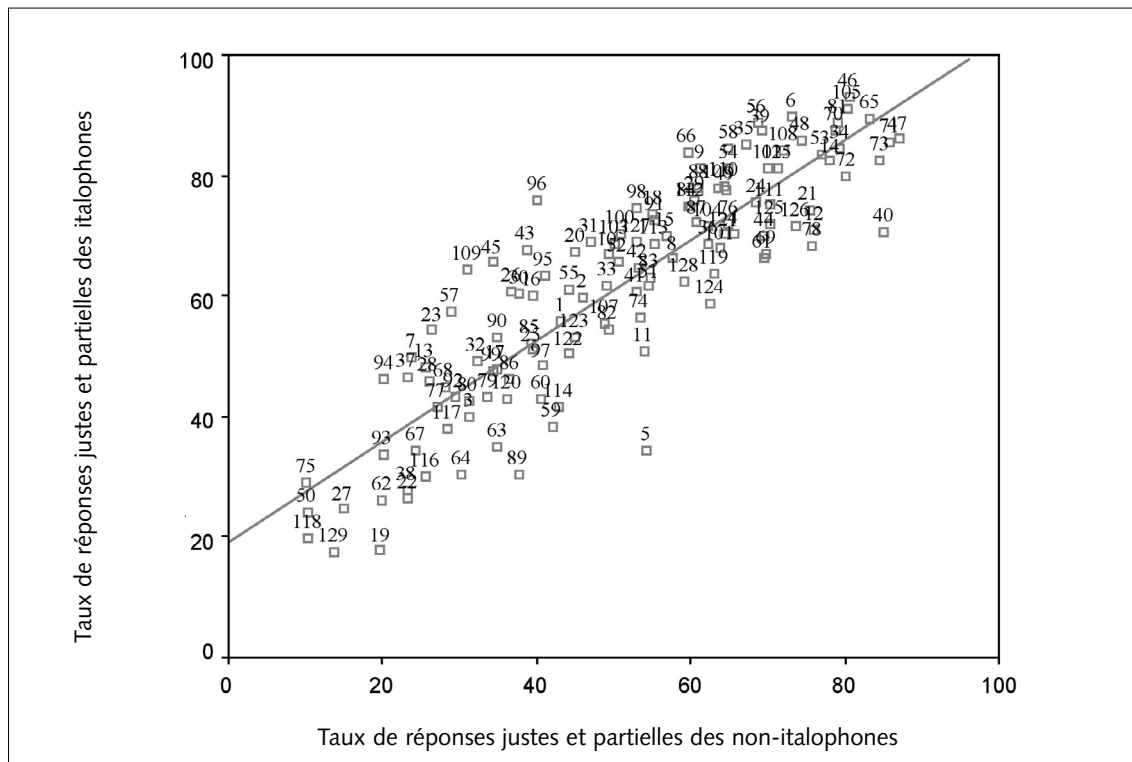
Tableau 5.2: Taux moyen de réponses justes et partielles selon l'objectif et en fonction de la langue parlée à la maison

Objectifs de lecture	Taux moyen de réponses justes partielles	
	élèves parlant l'italien à la maison	élèves parlant une autre langue
retrouver une information (n=36)	m=65.7 écart-type=18.2	m=56.3 écart-type =20.3
interpréter (n=64)	m=62.4 écart-type=17.8	m=52.4 écart-type=16.7
réfléchir sur le texte (n=29)	m=53.8 écart-type=18.6	m=39.9 écart-type=21.1
Total	m=61.4 écart-type= 18.6	m=50.7 écart-type=19.6

Le type de structure ne donne pas à lieu à des différences. Les écarts entre les deux sous-populations sont les mêmes pour les textes continus et les non continus.

Il faut relever une particularité très intéressante : si pour la majorité des items, ce sont les italophones dont le taux moyen de réponses justes et partielles est plus élevé, on observe que pour un certain nombre de questions, les élèves qui parlent une autre langue à la

catégorie inférieure, 46.7% de la moyenne et 27.2% de la supérieure alors que ceux qui parlent une autre langue que l'italien à la maison se répartissent comme suit : 53.6% dans la catégorie inférieure, 28.7% dans la moyenne et 17.7% dans la supérieure. Les italophones sont en moyenne plus jeunes que leurs camarades : 76.6% ont 14 ans alors que ce n'est le cas que de 37.9% des autres élèves. Une seule caractéristique



Graphique 5.4: Taux de réponses justes et partielles des italophones et des non-italophones

pourrait expliquer les différences observées, pour autant qu'une seule variable explique les résultats: on trouve une proportion comparable de filles et de garçons dans les deux sous-populations: chez les italo-phones, il y a 54.4% de garçons (et 45.6% de filles) et chez ceux qui parlent une autre langue à la maison, les garçons représentent 50.3% (contre 49.7% de filles) alors que dans les deux autres régions, ce n'est pas le cas. En effet, les garçons alémaniques et romands sont plus nombreux que les filles dans la catégorie des élèves parlant une autre langue. Or, on a pu constater l'effet de cette variable sur les performances: les filles obtiennent dans l'ensemble de meilleurs résultats dans ce domaine.

On relèvera une particularité des suisses italiens: peu d'items donnent lieu à de grandes différences (8). Toutefois, elles sont en moyenne plus importantes et atteignent même près de 36%.

Il n'y a pas de véritable régularité dans ces items: on trouve des q.c.m., des questions ouvertes, sinon une question de chaque autre type. Un plus grand nombre de ces questions portent sur des textes non continus que sur des textes continus. Elles sont toutes de niveau supérieur à 3 (niveau moyen à supérieur). Elles font un peu souvent appel à la *réflexion* qu'aux deux autres objectifs.

Les items où les différences sont inversées avec des écarts de 0 à près de 20% sont au nombre de 18. On trouve une plus grande proportion de q.c.m. (plus de la moitié) mais aussi quelques questions fermées à réponse courte, ou à réponse construite, voire des questions ouvertes. Il s'agit de questions relativement faciles (facile à moyen). Elles portent plus souvent sur des textes continus que non continus. Il s'agit le plus souvent d'*interpréter* ou de *retrouver une information* mais aussi, dans des cas plus rares, de *réfléchir sur le texte* (3).

En voici quelques exemples (tableau 5.3)

Tableau 5.3: Items mieux réussis par les élèves ne parlant pas à la maison la langue du test (non-italophones)

Items	Différences « non-italophones » / italo-phones (en %)	Type de question	Structure du texte	Type de texte	Objectif de lecture	Niveau de difficulté
<i>Lac Tchad</i> Q6	19.32	q.c.m.	non continu	graphique	interpréter	3
<i>Si</i> Q7	14.39	ouverte	continu	argumentatif	réfléchir	2
<i>Le cadeau</i> Q1	7.34	q.c.m.	continu	narratif	interpréter	2
<i>Just Art</i> Q2	7.11	q.c.m.	non continu	formulaire	interpréter	2
<i>Macondo</i> Q4	5.09	q.c.m.	continu	narratif	interpréter	3

Enfin, certaines questions ne donnent lieu à aucune différence comme on peut le constater sur le graphique 5.4: par exemple, *Macondo* Q3 (q.c.m.), *Chemises* Q6 (question ouverte), *Sauvez une plage* Q4 (question ouverte), *Allergies* Q2 (question fermée à réponse courte). Il peut s'agir aussi bien de questions très bien réussies que d'autres plus difficiles.

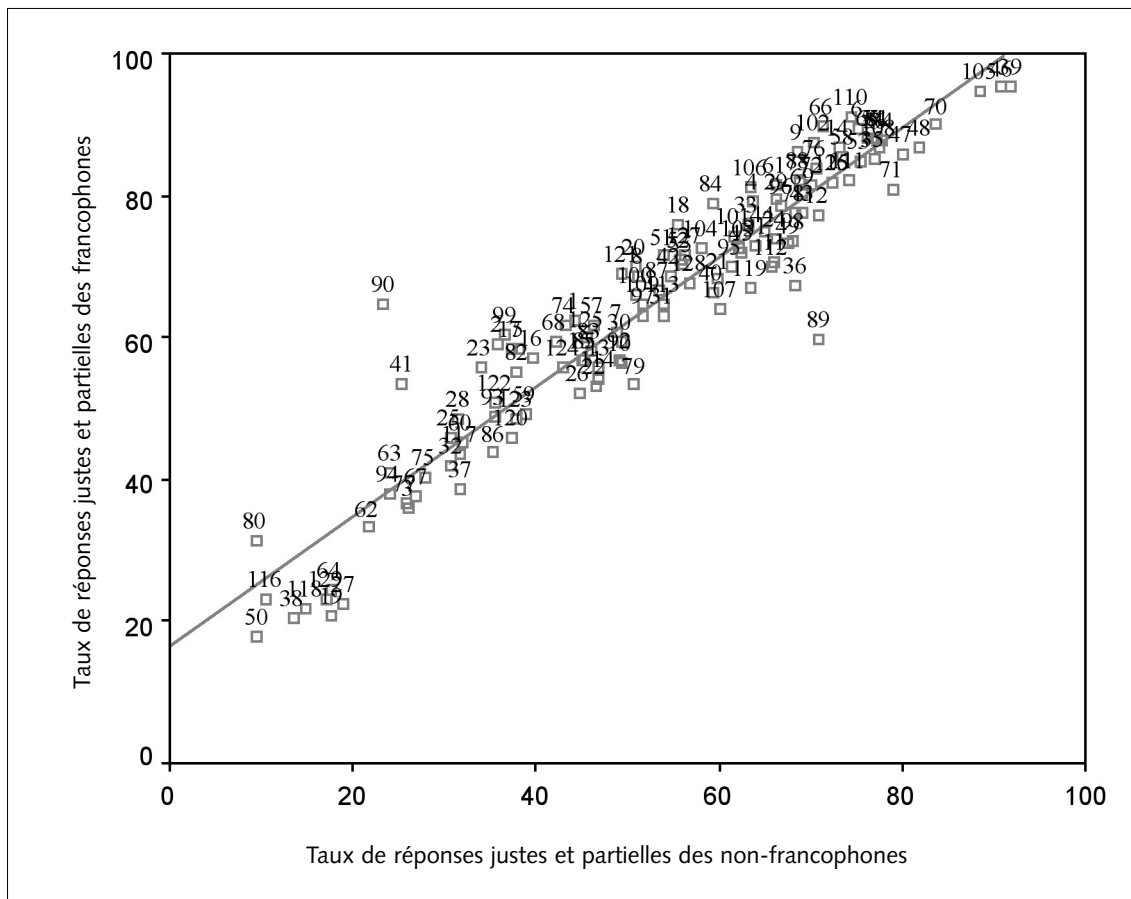
En *Suisse romande*, tous les items sont, là encore, mieux réussis par les francophones sauf *Just Art* Q2 (no 89) (q.c.m.) comme l'illustre le graphique suivant. On ne trouve pas de plus grande différence en fonction d'un type de question, d'un objectif de lecture voire de la structure du texte (cf. graphique 5.5 page suivante).

Quelques items sont réussis de manière équivalente dans les deux sous-populations: *Le cadeau* Q4 (q.c.m.), *Entretien d'embauche* Q1 (question ouverte), *Baskets* Q4 (q. fermée à réponse courte), *Bibliothèque* Q7 (question ouverte) et Q5 (q. fermée à réponse courte), *Si* Q5 (q.c.m.). Ces questions présentent *a priori* peu de points communs.

Seuls deux items donnent lieu à des écarts plus importants, c'est-à-dire dépassant 25%: *Population active* Q1 (q.c.m., près de 60% pour les francophones et 30 % pour les non-francophones) et *Just Art* Q3 (q.c.m complexe: 65% de réussite pour les francophones contre 23% pour les autres). Relevons que le premier se réfère à un diagramme et le second à un formulaire.

5.3 Élèves avec de faibles compétences en littérature

Ces élèves ont les mêmes caractéristiques dans les trois régions comme on peut s'y attendre (à quelques nuances près): plus de garçons que de filles, élèves plus âgés, parlant plus souvent une autre langue à la



Graphique 5.5: Taux de réponses justes et partielles des francophones et non-francophones

maison, provenant davantage de catégories socioprofessionnelles inférieures, se situant très souvent dans les filières à exigences les plus faibles (en Suisse alémanique et romande, la Suisse italienne ayant un système intégré). Voici la répartition dans les trois régions en fonction de ces différentes variables.

Ainsi, les élèves suisses italiens sont plus jeunes en moyenne que leurs camarades. En effet, ils commencent l'école plus tôt en moyenne que dans les deux

autres régions. Près de 90% des élèves avec des compétences élevées ont 14 ans alors que ce n'est le cas que de 14% en Suisse alémanique et de 29% en Suisse romande.

La proportion de garçons et filles est très comparable d'une région à l'autre. On relèvera toutefois qu'en Suisse romande, dans les deux niveaux de compétences les plus élevées, la proportion de filles est encore plus importante que dans les deux autres régions.

Tableau 5.4: Age des élèves dans les niveaux de compétences (regroupés) (en %)

	Âge	Élèves avec des compétences en littératie inférieures au niveau 2	Élèves avec des compétences en littératie supérieures au niveau 3
Suisse alémanique	14 ans	5.5	14.3
	15 ans	55	70.7
	16 ans	39.5	15
Suisse italienne	14 ans	38.5	88.9
	15 ans	44.7	10.5
	16 ans	16.9	0.6
Suisse romande	14 ans	17.9	29.2
	15 ans	50.6	58.9
	16 ans	31.5	12.0

Tableau 5.5: Proportion de filles et de garçons à l'intérieur des niveaux de compétences (en %)

	Proportion de filles et de garçons	Elèves avec des compétences en littératie inférieures au niveau 2	Elèves avec des compétences en littératie supérieures au niveau 3
Suisse alémanique	filles	38.9	55.6
	garçons	61.1	44.4
Suisse italienne	filles	32.5	52.5
	garçons	67.5	47.5
Suisse romande	filles	34.2	60.1
	garçons	65.8	39.9

Tableau 5.6: Langue parlée à la maison et niveau de compétences (en %)

	Langue parlée à la maison	Elèves avec des compétences en littératie inférieures au niveau 2	Elèves avec des compétences en littératie supérieures au niveau 3
Suisse alémanique	langue du test	57.1	90.8
	autre langue	42.9	9.2
Suisse italienne	langue du test	66	92.8
	autre langue	34	7.2
Suisse romande	langue du test	64	90.8
	autre langue	36	9.2

Tableau 5.7: Origine socioculturelle des élèves à l'intérieur des niveaux de compétences (en %)

	Catégorie socioprofessionnelle des parents	Elèves avec des compétences en littératie inférieures au niveau 2	Elèves avec des compétences en littératie supérieures au niveau 3
Suisse alémanique	inférieure	60.4	23.1
	moyenne	31.4	40.5
	supérieure	8.2	36.4
Suisse italienne	inférieure	52.1	10.2
	moyenne	37.8	46
	supérieure	10	43.9
Suisse romande	inférieure	40	16.2
	moyenne	42	37.8
	supérieure	17.8	46

Pour cette variable aussi, on observe des tendances allant dans le même sens mais aussi des variations d'une région à l'autre. Ainsi, en Suisse romande, les élèves avec de faibles compétences en littératie proviennent en moyenne d'un milieu plus élevé (moyen et supérieur) que les élèves de Suisse italienne et surtout de Suisse alémanique.

Rappelons brièvement ce que signifie avoir un niveau de littératie inférieur au niveau 2: il s'agit d'élèves qui parviennent à accomplir les tâches suivantes:

- pour l'échelle *retrouver de l'information*: cela correspond à des tâches où l'on ne doit prendre en compte qu'un seul critère pour localiser un ou plusieurs éléments d'information explicitement cités dans le texte;
- pour l'échelle *interpréter*: identifier le thème principal ou l'intention de l'auteur dans un texte por-

tant sur un contenu familial, quand l'information est saillante;

- pour l'échelle *réfléchir sur le texte*: établir un simple lien entre l'information du texte et des connaissances communes, de la vie de tous les jours.

Les différences entre élèves faibles et ceux avec des compétences élevées sont très importantes, surtout quand il s'agit de questions ouvertes. Ce type de questions occasionne chez ces élèves un très fort taux de non-réponses, contrairement aux élèves plus compétents qui voient plutôt leur taux de réponses fausses augmenter. *Réfléchir sur un texte* leur pose particulièrement problème. Certaines questions sont communes aux trois régions.

Quand ils réussissent un peu mieux, il s'agit le plus souvent de q.c.m.

Certaines questions donnent lieu à des différences plus faibles: il peut s'agir soit de questions mal réus-

sies, soit au contraire bien réussies par l'ensemble des élèves.

En Suisse alémanique, les élèves les plus faibles en littératie se caractérisent de la manière suivante: ils représentent en moyenne 12.4% des élèves suisses allemands de 9^e (27.8% à Zürich, 15.2% à Berne, 12.4% à St-Gall) et 17.2% dans le reste de la Suisse alémanique.

Les élèves des niveaux les plus faibles sont en grande majorité dans les filières les moins exigeantes: 71.3% se trouvent dans les *Realschule*, *Oberschule* et 13.2% dans la *Sekundarschule* alors que les élèves des niveaux 4-5 suivent des filières à exigences étendues (31.6% gymnase, 25.1% programme menant à la maturité professionnelle et 38.6% dans la *Sekundarschule*).

La grande majorité des questions donnent lieu à des différences entre élèves aux compétences faibles et élevées, ceci quel que soit le type de question et le processus de lecture visé, à quelques nuances près: les questions ouvertes et celles à réponses courtes provoquent des différences en moyenne plus importantes. Par ailleurs, c'est pour l'objectif le plus complexe, *réfléchir*, que les écarts sont les plus élevés. Chez les élèves de niveau 0 et 1, le taux de réponses fausses ne suit pas la même progression en fonction du type de question que chez les élèves des deux

niveaux les plus élevés, comme on peut le constater dans le tableau suivant: chez les élèves les plus faibles il va en diminuant, des q.c.m. aux questions ouvertes, alors que chez les élèves les plus experts, c'est l'inverse: il est faible pour les q.c.m. et atteint les 20% pour les questions ouvertes. Le taux de non-réponses suit par contre la même progression dans les deux groupes, dans des proportions bien sûr différentes (cf. tableau 5.8).

D'un objectif à l'autre, le taux de réponses fausses des élèves faibles ne varie pas beaucoup, la variation est proportionnellement un peu plus importante pour les élèves qui ont un taux moyen de réponses justes et partielles plus élevé quand il s'agit de *réfléchir sur le texte*. Le taux de non-réponses passe du simple au double chez les élèves faibles, de *retrouver une information* (19.65%) à *réfléchir* (39%). Les élèves les plus compétents suivent une progression allant dans le même sens toutes proportions gardées (1.13% à 3.88%, réciproquement).

On soulignera quelques exceptions intéressantes dans un sens ou un autre. Quelques questions, bien réussies ou non, donnent lieu à des différences plus petites entre élèves aux compétences extrêmes: six items présentent des écarts inférieurs à 30% (dont 2 inférieurs à 25%). Il s'agit des questions suivantes: (cf. tableau 5.9 page suivante).

Tableau 5.8: Taux moyen de réponses fausses et de non-réponses dans les niveaux de compétences extrêmes selon le type d'item en Suisse alémanique (en %)

Type de question		Taux de réponses fausses		Taux de non-réponses	
		élèves de		élèves de	
		niveaux 0-1	niveaux 4-5	niveaux 0-1	niveaux 4-5
questions à choix multiples	<i>moyenne</i>	47.59	11.22	9.13	0.52
	<i>nombre</i>	54	54	54	38
	<i>écart-type</i>	11.36	10.09	4.23	0.52
questions à choix multiples complexes	<i>moyenne</i>	57.98	7.63	7.60	0.88
	<i>nombre</i>	6	6	6	4
	<i>écart-type</i>	14.87	4.37	5.29	0.36
questions fermées à réponse courte	<i>moyenne</i>	38.35	14.07	33.91	1.90
	<i>nombre</i>	15	14	14	12
	<i>écart-type</i>	22.69	10.60	18.55	1.66
questions fermées à réponse construite	<i>moyenne</i>	42.74	17.58	23.72	1.12
	<i>nombre</i>	11	11	11	11
	<i>écart-type</i>	14.41	16.71	11.75	1.40
questions ouvertes	<i>moyenne</i>	39.40	20.45	40.63	3.64
	<i>nombre</i>	38	38	38	37
	<i>écart-type</i>	10.40	15.64	15.52	4.40
Total	<i>moyenne</i>	44.04	14.79	23	1.89
	<i>nombre</i>	124	123	124	102
	<i>écart-type</i>	12.46	13.15	18.40	3.07

Tableau 5.9: Items donnant lieu à de plus petits écarts entre élèves de niveaux extrêmes

Items	Différences entre élèves avec de faibles compétences et élèves les plus compétents (en %)	Type de question	Structure du texte	Type de texte	Objectif de lecture	Niveau de difficulté
<i>Bibliothèque Q6</i>	20.89	q.c.m.	non continu	plan	interpréter	1
<i>Téléphone Q6</i>	24.59	fermée à réponse construite	non continu mixte	injonctif + tableau	retrouver une information	2
<i>Plan international Q4b</i>	25.63	ouverte	non continu	tableau	réfléchir	5
<i>Nucléaire Q3</i>	25.66	q.c.m.	non continu	graphique	retrouver l'information	1
<i>Nouvelles règles Q2</i>	26.66:	ouverte	continu	explicatif	réfléchir	5
<i>Macondo Q4</i>	29.44	q.c.m.	continu	narratif	interpréter	2

Dans ces six questions, rien n'est particulièrement caractéristique: les trois objectifs sont représentés à part égale, on trouve un peu plus de textes non continus que continus, les niveaux de difficulté sont variables (on trouve deux questions du niveau maximal de difficulté). La moitié de ces questions sont à choix multiples, deux sont ouvertes et la dernière nécessite une réponse courte.

Vingt-et-une questions donnent lieu à des écarts entre les deux sous-groupes de plus de 70%. Elles se caractérisent comme suit: une majorité de questions ouvertes, sinon quelques questions fermées à réponse courte, des q.c.m. dont certaines complexes. Elles font le plus souvent appel à une *interprétation* mais aussi fréquemment à une *réflexion*. Il faut toutefois souligner que la proportion de questions nécessitant de la *réflexion*, observée ici, est plus importante que celle présente dans l'ensemble du matériel. Une seule nécessite le *repérage d'information*. Elles sont plutôt de difficulté moyenne à supérieure (de 3 à 5). On trouve une proportion un peu plus grande de textes continus que non continus: les textes non continus sont toutefois proportionnellement plus nombreux que leur représentation dans l'ensemble des textes où leur proportion est d'un tiers. Plusieurs questions se réfèrent à un même support: c'est le cas de *Population active* présenté sous forme de diagramme (5), du *Cadeau*, texte narratif long (3), de *Graffiti*, texte argumentatif (2), d'*Amanda*, texte narratif (2) ou de *Chemises*, texte explicatif contenant un tableau (2).

En Suisse italienne, avant de mettre en évidence quelles sont les questions qui donnent lieu aux plus grands écarts entre élèves des niveaux extrêmes, nous allons rappeler leurs caractéristiques. Les élèves avec les compétences les plus faibles (niveaux 0 et 1) représentent 15.1% (et ceux avec des compétences élevées 19.8%).

Comme en Suisse alémanique, les élèves aux compétences les plus faibles ont des résultats très différents de leurs camarades. Soulignons que c'est pour l'objectif *réfléchir* où la proportion de questions ouvertes est la plus élevée que les différences sont les plus grandes.

Par ailleurs, on retrouve le même type de caractéristiques qu'en Suisse alémanique concernant le taux de réponses fausses et de non-réponses (cf. tableau 5.10 page suivante).

Chez les élèves faibles, le taux de réponses fausses va en diminuant des q.c.m. aux questions ouvertes, contrairement aux élèves des niveaux 4-5 dont le taux de réponses fausses est plus important pour les questions ouvertes. Par contre, le taux de non-réponses suit la même progression dans les deux sous-échantillons mais pas dans les mêmes proportions. Il est multiplié par 4 si l'on compare les q.c.m. et les questions ouvertes chez les élèves les plus faibles alors que chez les élèves les plus compétents, il passe de 2.7% à 7.2%. On retrouve le même type d'attitude qu'ailleurs, les élèves les plus compétents essaient de répondre quelle que soit la difficulté de la question.

Tableau 5.10: Taux moyen de réponses fausses et de non-réponses dans les niveaux de compétences extrêmes selon le type d'item en Suisse italienne (en %)

Type de question		Taux de réponses fausses		Taux de non-réponses	
		élèves de		élèves de	
		niveaux 0-1	niveaux 4-5	niveaux 0-1	niveaux 4-5
questions à choix multiples	<i>moyenne</i>	46.8	14.2	10.5	2.7
	<i>nombre</i>	54	49	52	7
	<i>écart-type</i>	15.4	11.7	5.3	1.3
questions à choix multiples complexes	<i>moyenne</i>	52.3	8.9	10.4	0.7
	<i>nombre</i>	6	6	5	1
	<i>écart-type</i>	16	6.3	7.4	-
questions fermées à réponse courte	<i>moyenne</i>	32.2	11.1	34.3	4.1
	<i>nombre</i>	17	16	17	6
	<i>écart-type</i>	12.4	10.8	19.3	2.3
questions fermées à réponse construite	<i>moyenne</i>	34.5	18.6	24.4	2.7
	<i>nombre</i>	12	12	12	7
	<i>écart-type</i>	15.6	15.1	13.1	1.2
questions ouvertes	<i>moyenne</i>	36.3	18.6	39.4	7.2
	<i>nombre</i>	40	38	40	32
	<i>écart-type</i>	9.6	15.1	17.5	6.3
Total	<i>moyenne</i>	40.7	15.4	24.2	5.5
	<i>nombre</i>	129	121	126	53
	<i>écart-type</i>	14.8	13.1	18.6	5.4

Certaines questions donnent lieu à des différences supérieures à 70%. Voici la liste de ces 12 questions et leurs caractéristiques :

Ce qui caractérise ces questions qui ont particulièrement posé problème aux élèves des niveaux les plus bas sont les éléments suivants : ce sont le plus souvent

Tableau 5.11: Caractéristiques des items donnant lieu à des différences de réussite entre élèves aux compétences faibles et ceux aux compétences élevées de 70% et plus

Items	Différences élèves avec des compétences élevées / élèves avec de faibles compétences (en %)	Type de question	Structure du texte	Type de texte	Objectif de lecture	Niveau de difficulté
<i>Le Cadeau Q9</i>	82.57	ouverte	continu	narratif	réfléchir	3
<i>Lac Tchad Q3b</i>	81.57	ouverte	non continu	graphique	réfléchir	4
<i>Grippe Q3</i>	81.51	ouverte	continu	argumentatif	réfléchir	5
<i>Opticien Q4</i>	79.66	fermée à réponse courte	non continu mixte	descriptif + tableau	interpréter	3
<i>Population active Q7</i>	79.14	q.c.m.	non continu	diagramme	réfléchir	3
<i>Entretien d'embauche Q3</i>	78.19	ouverte	continu	injonctif	interpréter	3
<i>Sauvez une plage Q2</i>	73.79 :	q.c.m.	continu	explicatif	retrouve une information	3
<i>Opticien Q3</i>	72.70	ouverte	non continu mixte	descriptif + tableau	réfléchir	3
<i>Amanda Q3</i>	72.23	fermée à réponse courte	continu	narratif	interpréter	4
<i>Echanges Q6b</i>	72.14 :	ouverte	continu	explicatif	réfléchir	4
<i>Macondo Q5</i>	71.53	ouverte	continu	narratif	réfléchir	3
<i>Iran Air Q5</i>	70.37	q.c.m.	continu	tableau	retrouver une information	3

des questions ouvertes, même si l'on trouve aussi quelques q.c.m. et des questions fermées à réponse courte. Elles ont toutes un niveau de difficulté supérieure à 3. Elles portent un peu plus souvent sur des textes continus que non continus. Elles nécessitent davantage la *réflexion* que l'*interprétation* ou la *recherche d'information*.

Par ailleurs, il y a aussi des questions qui ont donné lieu à de plus faibles différences entre les élèves des niveaux extrêmes: entre 24 et 30%. Il s'agit des sept items suivants (tableau 5.12).

Q7 (68.03%, q.c.m, texte non continu mixte, explicatif + tableau), *Nucléaire* Q3 (66.06%, q.c.m., texte non continu graphique). Il s'agit en majorité de q.c.m, ce qui explique un meilleur taux de réponse, les élèves n'ayant pas besoin de formuler une réponse, ce qui pose un problème encore plus grand à ce type d'élèves.

En *Suisse romande*, les élèves ayant les plus faibles compétences en littérature (niveaux 0 et 1) représentent en moyenne 13%, leur proportion variant d'un canton à l'autre (de 5 à 22%). Ils se trouvent majori-

Tableau 5.12: Caractéristiques des items donnant lieu aux plus faibles différences de réussite entre élèves aux compétences extrêmes

Items	Différences élèves avec des compétences élevées / élèves avec de faibles compétences (en %)	Type de question	Structure du texte	Type de texte	Objectif de lecture	Niveau de difficulté
<i>Bibliothèque</i> Q6	24.42 (la plus petite différence)	q.c.m.	non continu	plan	interpréter	1
<i>Esope</i> Q1	26.67	q.c.m.	continu	narratif	interpréter	1
<i>Rhino</i> Q2	28.27	q.cm.	continu	descriptif	réfléchir	3
<i>Bibliothèque</i> Q5	28.44	fermée à réponse courte	non continu	plan	réfléchir	1
<i>Plan international</i> Q4b	29.45% juste 6.32	ouverte	non continu	tableau	réfléchir	5
<i>Just Art</i> Q2	29.63	q.c.m.	non continu	formulaire	retrouver l'information	4
<i>Sauvez une plage</i> Q4	29.70	ouverte	continu	explicatif	réfléchir	5

Leur niveau de difficulté est très variable: il peut donc s'agir de questions très bien réussies ou au contraire très mal réussies comme *Plan International*. Ce sont davantage des q.c.m. que d'autres types de questions, bien que deux questions ouvertes et une question fermée à réponse courte en fassent aussi partie. Les supports peuvent être aussi bien continus que non continus. Les questions font plus souvent référence à l'objectif *réfléchir* qu'aux deux autres.

Enfin, six questions sont mieux réussies par les élèves faibles avec un taux de réponses justes et partielles de plus de 66%. Il s'agit des items suivants: *Bibliothèque* Q6 (73.58%, q.c.m., texte non continu, plan), *Esope* Q1 (69.02%, q.c.m., texte continu narratif), *Rhino* Q2 (66.58%, q.c.m., texte continu descriptif), *Bibliothèque* Q5 (66.33%, question fermée à réponse courte, texte non continu, plan), *Chemises*

tairement dans les filières les moins exigeantes (80.2% contre 23% pour les élèves les plus compétents).

De manière générale, quand on observe le taux de réussite (y compris les réponses partielles), on constate des écarts très importants (dépassant 70% de différences) sur un nombre important de q.c.m. mais aussi pour des questions ouvertes, semi-ouvertes ou fermées à réponse courte.

Dans l'ensemble, il s'agit d'items de difficulté supérieure à 1 à une exception près (*Chemises* Q1 qui est un q.c.m.).

Comme dans les deux autres régions, certaines questions provoquent de grands écarts entre élèves ayant des compétences faibles et ceux avec des compétences élevées (plus de 70% de différence). Quelques questions ont donné lieu à des différences

très importantes, c'est-à-dire dépassant 80%: il s'agit de trois questions d'*Amanda* Q3 (niveau 4, question fermée à réponse courte), Q2 (idem) et Q6 (q.c.m., niveau 2) ainsi que du *Cadeau* Q9 (niveau 2 ou 3, question ouverte). Il s'agit de questions portant sur des textes narratifs (l'un extrait d'une pièce de théâtre, l'autre est un texte particulièrement long bien que facile).

On notera aussi cinq items où les différences sont les plus faibles, égales ou inférieures à 25%: *Bibliothèque* Q6 (q.c.m.), *Agences de presse* Q3 (question fermée à réponse courte), *Nucléaire* Q3 (q.c.m.), *Sauvez une plage* Q4 (question ouverte) et *Bibliothèque* Q5 (la plus petite différence, q.c.m.). Quatre d'entre elles ont un niveau de difficulté 1, *Agences de presse* a le niveau 2 et *Sauvez une plage* Q4 un niveau 5 ! Il peut donc aussi bien s'agir de questions bien réussies que de questions qui ont posé des problèmes à tous.

5.4 Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves faibles de Suisse romande ?

Nous avons voulu procéder à une analyse des erreurs des élèves les plus en difficulté dans l'épreuve PISA. En effet, la description de ces erreurs devrait permettre de compléter ou de corroborer ce qu'observent déjà, dans bien des cas, les enseignants dans les classes. Mieux connaître la nature de ces erreurs devrait aider à la construction de stratégies efficaces de lecture par les élèves les plus faibles.

Pour réaliser cette analyse, une centaine de cahiers (sur les 4'800 cahiers d'élèves romands dont 550 élèves de niveaux 0 et 1, respectivement 135 et 415) a été tirée au sort parmi tous ceux remplis par les élèves des niveaux 0 et 1 de Suisse romande. Par ailleurs, un choix d'items a également été effectué. Nous avons retenu les items qui ont donné lieu à un écart très important (jusqu'à 70%) entre les résultats justes et partiels des élèves de ces niveaux et des élèves des niveaux 4 et 5. Ces items, mal réussis par les uns mais très bien par les autres, révèlent donc les difficultés spécifiques des élèves les plus faibles. Il s'agit de 36 items (sur 129) répartis selon les niveaux de difficulté des questions, des trois processus de lecture (*retrouver une information*, *interpréter* et *réfléchir sur le texte*) et des cinq types de questions (q.c.m., q.c.m. complexes, questions fermées à réponse courte, réponses fermées à réponse construite et questions

ouvertes). L'ensemble de ces items sont présentés dans le tableau 5.13.

Nous avons répertorié et analysé toutes les réponses aux questions ouvertes (12) parmi ces 36 items. Nous avons également examiné la grande majorité des réponses aux questions à choix multiples et à réponse courte ou construite (respectivement 18 et 6). Pour les questions à choix multiples, nous nous sommes arrêtés au choix des distracteurs le plus souvent proposés par les élèves.

Résultats de l'analyse

Si la proportion des types de question de notre échantillon correspond à celle de l'ensemble des items, il n'en est pas tout à fait de même pour les processus de lecture; là, on trouve, dans notre échantillon d'items, une proportion un peu plus grande de questions portant sur *réfléchir sur le texte* et sur *interpréter* que celle qui correspond à l'ensemble des items. En revanche, la proportion des questions relatives à *retrouver de l'information* est un peu plus faible, ici, que celle relative à l'ensemble des items. Cela n'est guère étonnant, car on sait qu'en Suisse romande, *réfléchir sur le texte* surtout est l'objectif qui a causé le plus de difficultés aux élèves.

Les principales difficultés rencontrées

Nous voulons mettre ici en évidence les difficultés les plus importantes qui nous sont apparues à la lecture des réponses des élèves. Chaque fois qu'il a été possible – en ne puisant que dans le champ restreint des items publics – nous illustrerons ces difficultés.

- Une première série de difficultés concerne la capacité d'argumenter des élèves. En effet, ceux-ci se contentent souvent de donner leur avis, sans plus. Ils ont ainsi de la peine à justifier (par écrit) un point de vue ou, plus encore, à réfuter une argumentation.

Dans la plupart des cas, les réponses à ces questions impliquent de la part de l'élève une distanciation par rapport à différents points de vue qu'il doit identifier ou vis-à-vis desquels il doit prendre une position. Les réponses observées montrent ainsi la difficulté de beaucoup d'élèves des niveaux 0 et 1 à se décentrer de leur propre représentation de la situation.

A propos des élèves de niveau 1, il convient de signaler qu'ils parviennent néanmoins à fournir des

Tableau 5.13 : Répartition des 36 items retenus selon le niveau de difficulté et le type de question

Type de questions	Niveau de difficulté				
	niveau 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4	niveau 5
q.c.m.	- Chemises Q1	- Amanda Q6 - Amanda Q1 - Plage Q2 - Plage Q3 - Grippe Q2 - Lac Tchad Q4 - Graffiti Q1 - Echanges Q4	- Iran Air Q5 - Rhino Q3 - Pop. Active Q7 - Pop. active Q1 - Echanges Q1 - Travaux ménagers Q1 - Police Q4 - Avis d'élèves Q1 - Pôle Sud Q4	- Cadeau Q4	—
q.c.m. complexe		- Avis d'élèves Q7	- Plage Q7 - Just Art Q3 - Pop. active Q5	—	
question fermée à réponse courte		- Opticien Q4	- Lac Tchad Q3A - Comptes rendus de films Q2	- Amanda Q2 (85.9%) - Amanda Q3 (83.35%) - Pôle Sud Q1 - Nouvelles règles Q1 - Bicyclette Q2	—
question fermée à réponse construite		- Emploi Q1t	—	—	
question ouverte		- Cadeau Q9 (82%) - Contacter un employeur Q1 - Graffiti Q6A	- Opticien Q3 - Bicyclette Q1 - Araignées droguées Q3 - Entretien d'embauche Q1 - Garantie Hotpoint Q2 - Macondo Q1 - Cadeau Q8 - Macondo Q5	- Lac Tchad Q3B - Graffiti Q6B	—

arguments sur des questions de fond lorsque le texte est proche de leurs préoccupations ou de leur réalité (ce qui ne semble pas être le cas des élèves du niveau 0).

Exemple tiré du test *Graffiti*, présentant deux lettres diffusées sur internet par de jeunes scripteurs et faisant état de leur opinion sur les graffiti. A la question (R081Q6A) : *Avec laquelle des deux lettres êtes-vous d'accord ? Justifiez votre réponse en utilisant vos propres mots pour évoquer ce qui est dit dans la lettre choisie, ou dans les deux lettres*, on lit entre autres : « Helga je trouve qu'elle dit la vérité et que cela coûte cher aux sociétés qui sont touchées par ces dégâts ». Ou encore « Je suis d'accord avec Sophie car les graffiti c'est vraiment créatif et beau ». « Avec la deuxième parce qu'il y a des graffiti qui sont très bien faits et ça ne dérange pas » « c'est un art ».

– Dans le même ordre d'idée, ces élèves ne parviennent pas ou difficilement à envisager une réalité

selon plusieurs angles de vue, parfois opposés. Il s'agit là encore d'un problème de décentration par rapport à sa propre vision de la réalité.

D'ailleurs, dans bien des cas, les élèves ont tendance à répondre en tenant compte de leur réalité, au détriment de celle du texte. C'est comme s'ils ne se référaient pas au texte pour répondre à telle ou telle question, mais seulement à leur expérience. Cette façon de procéder se rencontre plus souvent chez les élèves de niveau 0 que chez ceux de niveau 1, généralement plus proches du texte lui-même.

Les élèves de ces niveaux sont également désarçonnés lorsqu'ils se trouvent face à une question mettant en évidence une contradiction entre des arguments issus du texte et des idées généralement véhiculées sur le sujet.

– L'observation de certaines réponses laisse à penser que les élèves des niveaux 0 et 1 manqueraient d'une vision globale du texte et de son organisa-

tion. On est porté à croire, dans ce cas, que les élèves ne parviennent pas à appréhender le texte comme une entité, avec ses lois propres, mais le considèrent plutôt comme une suite de phrases dont ils perçoivent mal les liens. Ils font preuve alors d'une mobilité restreinte à l'intérieur du texte, ne semblant pas pouvoir s'appuyer suffisamment sur des indices organisationnels du texte qui leur permettraient d'éviter de lire à chaque fois l'entièreté de celui-ci.

De plus, souvent ces élèves semblent se contenter d'une réponse repérée lors d'une première lecture, sans aller plus à fond dans la prise d'indices ou sans revenir au texte, ce qui laisse une impression de superficialité de la lecture.

- En l'absence d'une vision globale du texte, les élèves, comme on l'observe, éprouvent de la difficulté à dégager le but ou l'idée générale de ce texte. Les élèves de niveau 0, en particulier, semblent se référer à une partie du texte uniquement pour répondre.

Exemple: il est à nouveau tiré du test *Graffiti*. La question posée est la suivante (R081Q01): *Le but de ces deux lettres est: – A. D'expliquer ce que sont les graffiti. – B. De présenter une opinion sur les graffiti. – C. De démontrer la popularité des graffiti. – D. De faire savoir aux gens ce que cela coûte d'effacer les graffiti.* L'item B constitue la bonne réponse à choisir. Les élèves de niveau 0 proposent l'item A, le premier qui se présente, mais aussi un item qui à première vue, compte tenu du thème, apparaît plausible, ou l'item D qui ne rend compte que d'un détail de l'un des deux textes.

- Les élèves des niveaux 0 et 1 ont généralement de la peine à faire les inférences nécessaires pour parvenir à la réponse attendue.

Exemple: Dans le récit *Le cadeau*, la question suivante est proposée (R119Q08): *D'après ce que suggère le récit, quelle raison a poussé la femme à donner à manger au puma ?* Les réponses recueillies ne font jamais référence à l'idée de compassion ou d'empathie qui est à l'origine du geste de la femme, idée qu'il s'agit d'inférer du texte, car jamais exprimée comme telle. Parmi les réponses fournies, on relève: « Pour qu'il arrête de faire du bruit et que la

femme n'ait plus peur »; « Pour pas qu'elle se fasse attaquer »; « Elle le trouvait sympa »; « Pour le calmer et le faire dormir »; « Parce qu'il a hurlé et a fait trembler sa main »; « Elle était affamée ». A première vue, la plupart de ces réponses paraissent plausibles, mais elles ne rendent pas compte de l'implicite du texte.

- D'autres difficultés sont liées à des aspects du texte tels que la formulation ou la compréhension du vocabulaire (texte et consignes).

Ainsi, certains élèves peuvent se trouver bloqués par des termes compliqués (par exemple dans *Amanda*, où il est fait mention des *indications scéniques*) ou par des consignes imprécises (dans une question de *Garantie Hotpoint*, la consigne ne précise pas qu'il faut trouver la réponse dans le texte).

Exemple: Voici deux consignes de questions se trouvant dans le test *Amanda* (un extrait de pièce de théâtre et un second texte sur quelques métiers du théâtre) dont la difficulté générale et la complexité de certains termes (indications scéniques) ont causé de grandes difficultés aux élèves des niveaux 0 et 1 (R216Q02 et R216Q03A, B et C).

Le scénario de la pièce contient le dialogue que les acteurs doivent réciter, mais aussi les indications scéniques que doivent suivre les acteurs et les techniciens de théâtre. Comment peut-on reconnaître ces indications scéniques ?

Le tableau ci-dessous présente la liste des techniciens de théâtre qui sont impliqués dans la représentation de cette scène de Léocadia. Complétez le tableau en citant, pour chaque technicien, une indication scénique du texte 1 qui nécessite son intervention.

- A propos des graphiques, nous faisons l'hypothèse, au vu des réponses obtenues, que les élèves des niveaux les plus bas ne savent le plus souvent pas ce qu'ils signifient et comment ils sont construits.

Exemple: le test *Population active* est constitué d'un diagramme en arbre représentant la structure de la population active d'un pays, c'est-à-dire sa « population en âge de travailler ». La première question (R088Q01) était la suivante: *Quels sont les deux groupes principaux entre*

lesquels se répartit la population en âge de travailler ? Il fallait choisir parmi les quatre réponses suivantes la réponse correcte D : A. Les travailleurs et les chômeurs. – B. Les personnes en âge de travailler et celles qui ne sont pas en âge de travailler. – C. Les travailleurs à plein temps, les travailleurs à temps partiel. – D. Les personnes sur le marché du travail et celles qui ne sont pas sur le marché du travail. Cette question impliquait la compréhension de la hiérarchisation proposée dans le diagramme. La bonne réponse porte sur le premier degré de hiérarchisation de celui-ci. Très peu de réponses justes ont été données et la réponse C a été la plus souvent citée (le distracteur le plus plausible); une interprétation possible de ce choix est que les élèves n'ont pas tenu compte de la disposition en arbre du diagramme mais auraient donné leur propre vision d'une population en âge de travailler (et donc qui travaille !), à savoir à temps plein ou à temps partiel.

- Caractériser un texte par rapport à son style et trouver les mots pour cela ne semblent pas des tâches familières à ces élèves.

Exemple: la question du style se trouve posée dans le test *Graffiti* (R081Q06B).

On peut parler de ce que dit une lettre (son contenu).

On peut parler de la façon dont une lettre est écrite (son style).

En faisant abstraction de votre propre opinion, qui a écrit la meilleure lettre d'après vous ? Justifiez votre réponse en vous référant à la façon dont la lettre choisie est écrite (ou à la façon dont sont écrites les deux lettres).

Voici quelques réponses d'élèves, illustrant le type de difficultés causées par la question posée.

« Celle d'Helga parce qu'il y a plus d'informations ». « La lettre de Helga parce qu'elle donne de très bons arguments et peut-être dans un sens elle a raison ». « Je trouve que c'est la deuxième parce qu'elle est plus terre à terre ». « Sophie elle a fait une lettre qui a été très facile à comprendre ». « Helga au bol ».

- Enfin, ces élèves semblent éprouver de la difficulté à gérer les paramètres d'un dialogue; ainsi, reporter des parties du texte en les transformant en discours direct tout en tenant compte des idées des interlocuteurs en présence s'est avéré une tâche difficile pour eux.

Exemple: Question R119Q09 A et B du *Cadeau*.

Voici un extrait de dialogue entre deux personnes qui ont lu « *Le cadeau* ».



Trouvez dans le récit des éléments que chacun des interlocuteurs ci-dessus pourrait utiliser pour justifier son point de vue.

Interlocuteur 1 :

Interlocuteur 2 :

Parmi les réponses données sous forme de dialogue, relevons par exemple :

Pour A (interlocuteur 1)	Pour B (interlocuteur 2)
« Elle crie partout. »	« Elle est toute seule. »
« Il dit ça car la femme veut tuer le puma. »	« Elle dit ça car la femme doit tuer le puma pour se protéger. »
« Pour moi le monsieur a tort car la femme a eu raison la femme a fait une grande chose. »	« La femme a eu tout à fait raison elle est courageuse elle lui a donné à manger. »

- Deux tests ont été particulièrement difficiles pour ces élèves: *Sauvez une plage*, présenté comme un test informatif, se révèle en réalité davantage un texte argumentatif. En effet, plusieurs protagonistes s'affrontent autour d'arguments contrastés. La prise en considération de ces divers points de vue et leur association aux bons protagonistes sont des tâches que les élèves les plus faibles en lecture ont de la difficulté à effectuer, comme cela a été relevé

plus haut. L'autre test, *Amanda*, est un genre (théâtral) qui semble étranger à ces élèves. Ils ont éprouvé une difficulté particulière à comprendre un certain vocabulaire spécialisé, le contexte, par exemple le schéma de la scène de théâtre, des consignes faisant référence à des aspects techniques de la situation décrite, ainsi que les conventions d'écriture de la pièce de théâtre (indications scéniques en italique, distinction entre ce que disent les personnages et les didascalies exprimées également en italique).

- Deux questions particulières méritent d'être signalées dans la mesure où elles mettent en avant des difficultés spécifiques.

Dans le test *Amanda*, il est demandé aux élèves de placer sur un schéma (scène de théâtre représentée en trois dimensions) deux personnages symbolisés par les lettres A et D à des places précisées dans le texte. Cette double tâche a causé de très grandes difficultés aux élèves des niveaux les plus faibles. Selon une des enseignants-experts, la représentation en schéma mais surtout la méconnaissance du monde théâtral pourraient constituer les causes principales des difficultés rencontrées, les élèves ne parvenant pas à identifier les différentes composantes du schéma (éléments du décor, place des spectateurs, etc.).

Dans le même ordre d'idée, ces élèves devaient, dans le test *Pôle sud*, tracer un trajet conformément aux indications à trouver dans le texte. Là encore, de nombreuses erreurs ont été commises, sans que l'on sache toujours si la cause réside dans une prise d'informations erronée ou dans la maîtrise lacunaire de l'espace (carte géographique).

Remarques particulières :

Les quelques questions dites à tiroir (pour répondre à une question B il faut avoir répondu correctement à la question A) défavorisent certainement les élèves de niveau 0 et 1, en particulier les premiers.

Exemple : Dans le test *Lac Tchad*, on observe en effet deux questions de ce type (R040Q3A et Q3B).

3A : *A peu près en quelle année commence le graphique présenté par la figure 1 ?*

3B : *Pourquoi l'auteur a-t-il choisi de faire commencer le graphique à ce moment ?*

Ce graphique présente les changements de niveau du lac Tchad à partir de sa réapparition vers 11000 avant J.-C.

Les questions à choix multiples présentent plusieurs distracteurs de la bonne réponse. Les élèves de niveau 1 ont tendance à choisir les distracteurs les plus proches de la bonne réponse, en lien avec le texte. De leur côté, les élèves de niveau 0 choisissent plutôt les distracteurs aberrants, non plausibles et parfois sans lien avec le texte.

Exemple : la question R216Q6 d'*Amanda* est libellée de la manière suivante : *A la fin de la scène, Amanda dit : « il ne m'a pas reconnue... » Que veut-elle dire par là ?*

Les élèves doivent choisir parmi ces réponses l'item D :

- A. *Que le prince ne l'a pas regardée ;*
- B. *Que le prince n'a pas remarqué qu'Amanda est vendeuse dans une boutique ;*
- C. *Que le prince n'a pas remarqué qu'il avait déjà rencontré Amanda ;*
- D. *Que le prince n'a pas remarqué qu'Amanda ressemble à Léocadia.*

On observe que les élèves de niveau 0 choisissent le plus souvent la proposition B, fort éloignée de la question posée, alors que les élèves de niveau 1 proposent fréquemment le distracteur A, le plus plausible des trois distracteurs.

A propos des questions à choix multiples, on observe encore – à ce qu'il nous semble – une forte tendance des élèves les plus faibles à répondre au hasard.

Enfin, la longueur du texte influence la réussite de ces élèves et occasionne plusieurs des difficultés relevées plus haut ; ils se découragent rapidement à en faire plusieurs lectures, n'y trouvent pas les indices permettant de répondre aux questions posées et se contentent de répondre de manière partielle, superficielle ou en se référant à ce qui est à leurs yeux le plus plausible, selon leur propre réalité.

De l'avis de plusieurs des enseignants-experts pour les classes de filières les moins exigeantes, les deux pages et demie du texte *Le cadeau* sont beaucoup

trop longues pour les élèves de ces classes. Eux-mêmes ne leur proposent jamais des textes plus longs qu'une page et demie.

- Dans l'ensemble, les filles réussissent mieux que les garçons surtout, dans les questions portant sur des textes continus. Quand il s'agit des textes non continus, les résultats sont équivalents de manière générale.

On trouve un certain nombre de questions où les garçons réussissent mieux que les filles : il s'agit le plus souvent de questions portant sur des textes non continus et plutôt des q.c.m. Par ailleurs, les questions qui ont donné lieu à des écarts plus importants en faveur des filles se réfèrent le plus souvent à des textes narratifs.

- Le fait de parler une autre langue à la maison différencie considérablement les élèves, sauf en Suisse italienne. Toutes les questions sont mieux réussies par les élèves qui parlent la langue du test (ou assimilée comme le suisse allemand). En Suisse italienne, certains q.c.m. sont mieux réussis par des élèves non italophones. De manière générale, les questions où les différences en fonction de la langue parlée à la maison sont les plus faibles sont des q.c.m.
- Les élèves avec de faibles compétences en littératie (c'est-à-dire dont le niveau est inférieur au niveau 2) présentent les mêmes caractéristiques dans les

trois régions. On trouve plus de garçons que de filles. Ils sont nettement plus nombreux que les autres à parler à la maison une autre langue que celle du test. Ils proviennent davantage de catégories socioprofessionnelles inférieures et de filières à exigences les plus faibles (en Suisse alémanique et romande). Ils se différencient de leurs camarades avec des compétences élevées à toutes les questions. Toutefois, ce sont pour les questions ouvertes que ces différences sont les plus importantes. Ces questions provoquent chez eux un taux très élevé de non-réponses, tandis que leurs camarades avec des compétences élevées en littératie présentent plutôt pour ces questions un taux plus important de réponses fausses. Réfléchir sur un texte leur pose particulièrement problème. A l'autre extrême, ce sont les q.c.m. où les écarts avec les élèves aux compétences élevées sont les plus faibles.

- Nous avons vu que les élèves dont les résultats au test PISA sont les plus faibles ont de la peine à tenir compte de plusieurs points de vue exposés dans un texte, à argumenter le leur, mais surtout à réfuter et contre-argumenter à partir de différentes opinions exprimées. Ces différentes capacités sont pourtant considérées comme très importantes (les plans d'études l'affirment) et font ainsi partie intégrante d'un travail à l'école. Les élèves les plus faibles manquent de stratégies diversifiées et adaptées aux textes abordés.

6. Attitude des élèves suisses de 9^e face à la lecture

L'enquête PISA a consacré une partie importante du questionnaire aux élèves à l'attitude face à la lecture : comment la lecture est vécue, quels types d'écrits les élèves lisent-ils, quel est le temps passé à lire et aussi l'environnement familial (nombre de livres, habitudes culturelles, etc.). En effet, on peut supposer qu'il existe des liens entre compétences en lecture et attitude face à la lecture ainsi que temps passé à lire ou diversification du type d'écrit. Les élèves qui sont experts aiment lire et ont tendance à diversifier les types d'écrits. Par ailleurs, ce sont aussi ceux qui y consacrent le plus de temps. Cette influence est réciproque. La motivation et la curiosité sont des éléments importants qui pourraient avoir un effet positif sur les compétences. D'après les auteurs du rapport consacré à la littératie (OCDE, 2003), la motivation serait le lien entre la lecture fréquente et les compétences en lecture. « *Better readers tend to read more because they are motivated to read, which leads to improved vocabulary and better skills.* » (p.107).

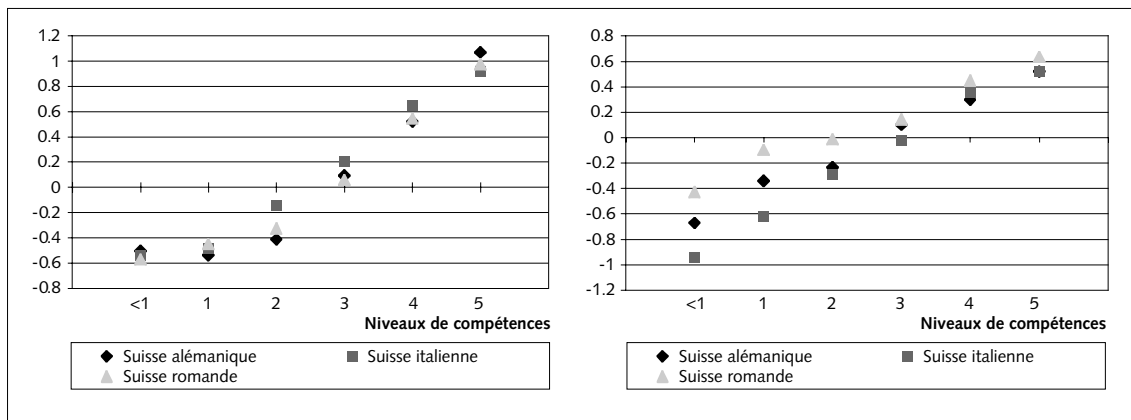
Le rôle de la motivation et le lien entre intérêt pour la lecture et compétences sont toutefois complexes. Ainsi, on peut être compétent sans pour autant que la motivation intrinsèque (intérêt, curiosité) soit importante. Par ailleurs, certains chercheurs (Deci et Ryan, 1982, Lieury & Fenouillet, 1996) ont montré les liens entre motivation intrinsèque et extrinsèque (récompenses, notes). Les effets de l'école sur la motivation intrinsèque (les notes ou la réussite) seraient davantage moteur que le plaisir ou la curiosité. Ainsi, certains résultats observés dans l'enquête PISA auraient tendance à infirmer le lien entre l'intérêt et les compétences : dans certains pays où les élèves ont obtenu à l'épreuve de littératie des scores relativement élevés, le temps passé à lire est parfois assez faible ou l'intérêt pour la lecture peu important. On peut supposer que le phénomène culturel joue un rôle. Une autre hypothèse pourrait être que les élèves sont davantage guidés par une motivation extrinsèque, la réussite au test. Ils liraient moins pour le plaisir que par obligation ou pour réussir.

De manière générale, les réponses à un questionnaire reposent sur certains aléas : on constate un phénomène de désirabilité (encore plus accentué par une passation en classe) d'autant plus importante chez les élèves les plus adaptés scolairement. Par ailleurs, on sait les décalages qui peuvent exister entre les discours et les pratiques réelles.

L'intérêt pour la lecture, sa fréquence, la diversification et la réussite semblent donc entretenir des rapports complexes. Si Baudelot (1999) montre que la lecture de fiction (romans, science fiction, récits fantastiques, romans policiers) serait un facteur favorable à la réussite scolaire, il souligne aussi que certains bons élèves ne lisent pas. Pour lui, on peut réussir à l'école sans lire beaucoup et lire beaucoup sans réussir. Par ailleurs, à l'adolescence, la lecture est en aucun cas l'activité privilégiée, d'autres activités sont plus importantes : regarder la télévision, voir des amis ou écouter de la musique. Dans cette même enquête, le lien entre le genre et la fréquence de lecture est aussi mis en évidence : la proportion de filles augmente au fur et à mesure que l'on passe de profils de non-lecteurs à ceux des grands consommateurs.

Les premiers résultats de l'enquête mettaient en évidence un certain nombre de faits concernant ce thème (OFS, 2002). Sur la base des réponses des élèves, on pouvait constater un plus grand intérêt des italophones par rapport à la lecture que chez les élèves romands surtout et que les alémaniques. Cet intérêt est plus important chez les filles que les garçons, d'autant plus quand elles parlent la langue du test à la maison. Enfin, les compétences des élèves aimant lire sont supérieures à celles de ceux dont l'engouement est moindre à quelques nuances près. En effet, en Suisse italienne, cet intérêt est plus grand que dans les deux autres régions alors que les compétences en lecture sont les moins bonnes des trois régions.

Comme on peut le constater, dans les trois régions, il y a une progression entre niveaux de compétences en lecture et le plaisir de lire d'une part, et la diversité des types de lecture ou d'écrits d'autre part.



Graphique 6.1 : Joie de lire et diversité des types de lecture en fonction des niveaux de compétences

Toutefois, on peut observer des différences. La joie de lire est un peu plus importante en Suisse italienne alors que c'est en Suisse romande que l'on varie le plus les types d'écrits (journaux, magazines, BD, fiction, documentaires ou messages WEB).

Pour chaque région linguistique, nous avons défini des clusters¹ afin de mettre en évidence des profils de lecteurs en fonction des différents types d'écrits et selon la fréquence de lecture. Dans les trois régions, on obtient quatre profils différents qui se recoupent plus ou moins d'une région à l'autre.

6.1 Définition des profils de lecteurs dans les trois régions

En Suisse alémanique, ces profils se caractérisent de la manière suivante (cf. graphique 6.2 page suivante).

Le premier cluster regroupe des élèves qui lisent surtout des bandes dessinées mais aussi revues et journaux, un peu moins fréquemment de la fiction et très modérément des documentaires. Ce cluster regroupe aussi des *lecteurs de textes courts* (par opposition aux textes longs et plus complexes) si l'on reprend la classification proposée dans le rapport international consacré à la littératie (OCDE, 2003). Il est un peu plus diversifié que le second.

Le second cluster regroupe des élèves que l'on pourrait qualifier plutôt de *lecteurs de textes courts*

au sens strict. Ce sont des élèves qui lisent plusieurs fois par mois voire par semaine des revues et des journaux, un peu moins souvent de la fiction et de manière modérée (c'est-à-dire de quelques fois par an à une fois par mois) ou jamais des bandes dessinées et des documentaires.

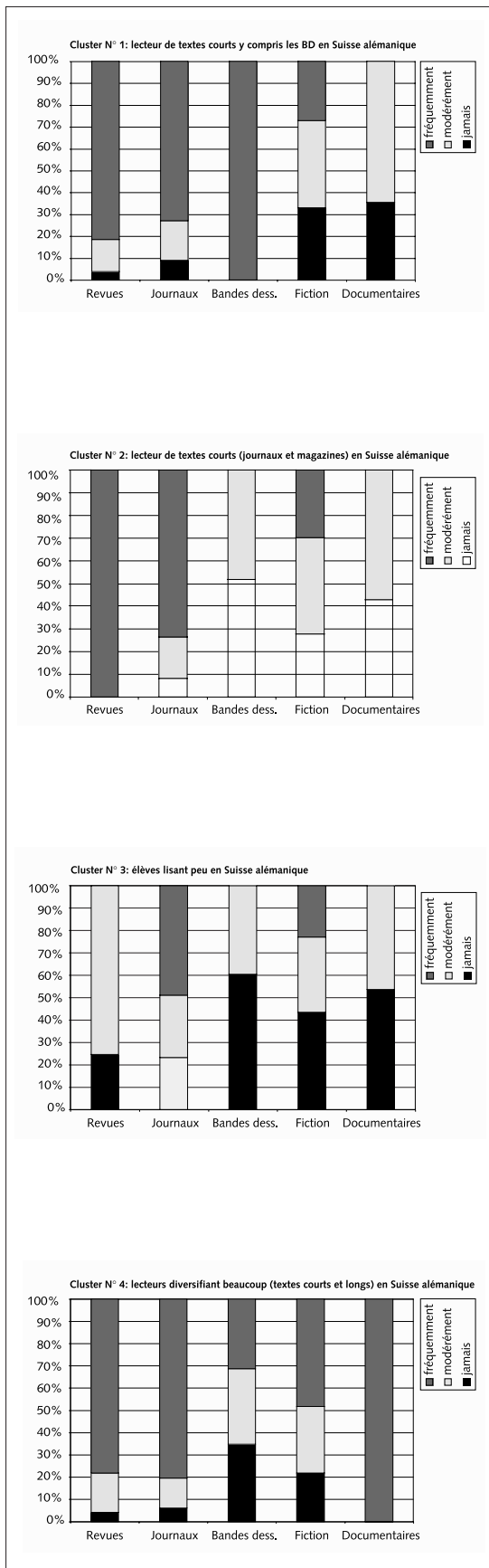
Le troisième cluster regroupe ceux qui sont *peu lecteurs*: ils lisent plutôt des journaux, éventuellement de la fiction, très modérément des revues et encore plus rarement bandes dessinées ou documentaires.

Enfin, le quatrième cluster regroupe les élèves qui *diversifient le plus leurs lectures* (textes courts comme textes longs): ce sont ceux qui font une grande consommation de documentaires, de journaux et de revues tout en lisant assez régulièrement de la fiction et un peu moins souvent des bandes dessinées.

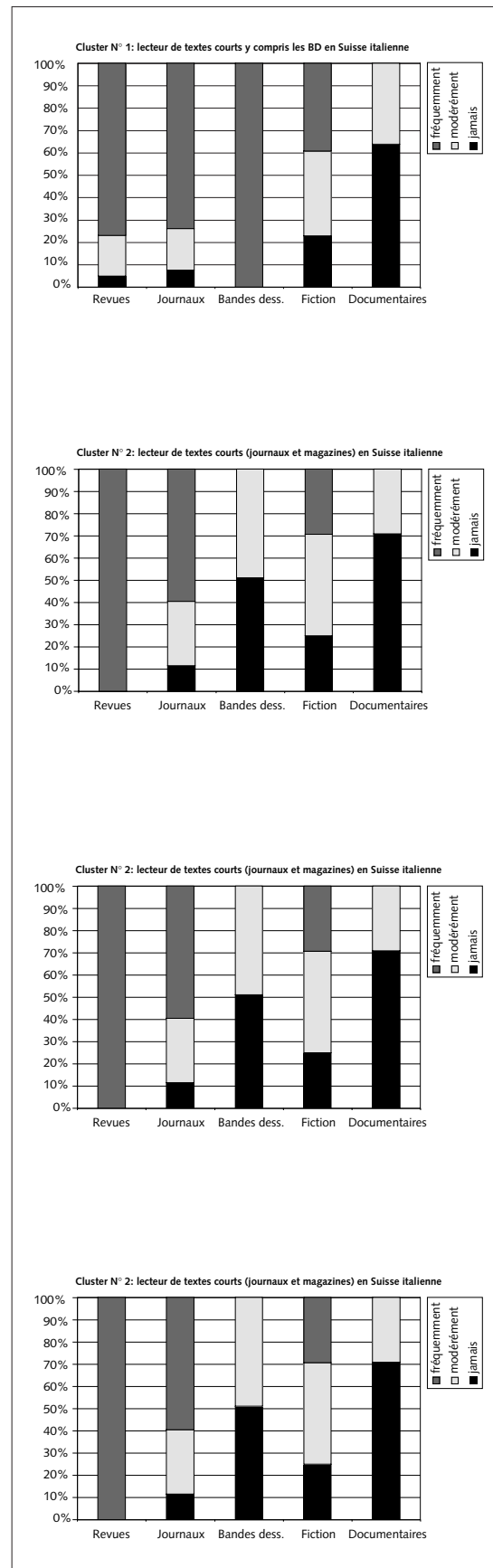
En Suisse italienne², comme on peut le constater, la situation est très semblable à quelques petites différences près notamment en ce qui concerne la fréquence de lecture des documentaires. Le quatrième cluster, surtout, diffère de celui observé en Suisse alémanique. La lecture y est encore plus diversifiée: on y lit très fréquemment des documentaires, presque autant de fiction et de journaux, voire de revues. Les bandes dessinées y ont un peu moins de succès mais atteignent tout de même une fréquence importante. Les trois premiers clusters regroupent la majorité des élèves, le quatrième étant nettement moins représenté.

¹ Il s'agit de regroupements d'élèves définis par une analyse typologique (cf. chapitre 3).

² En Suisse italienne, on peut mettre en évidence 5 clusters, le dernier regroupant très peu d'élèves (moins de 3%) qui se caractérisent par un taux important de non-réponse aux questions, c'est pourquoi il n'en sera pas fait mention ici.



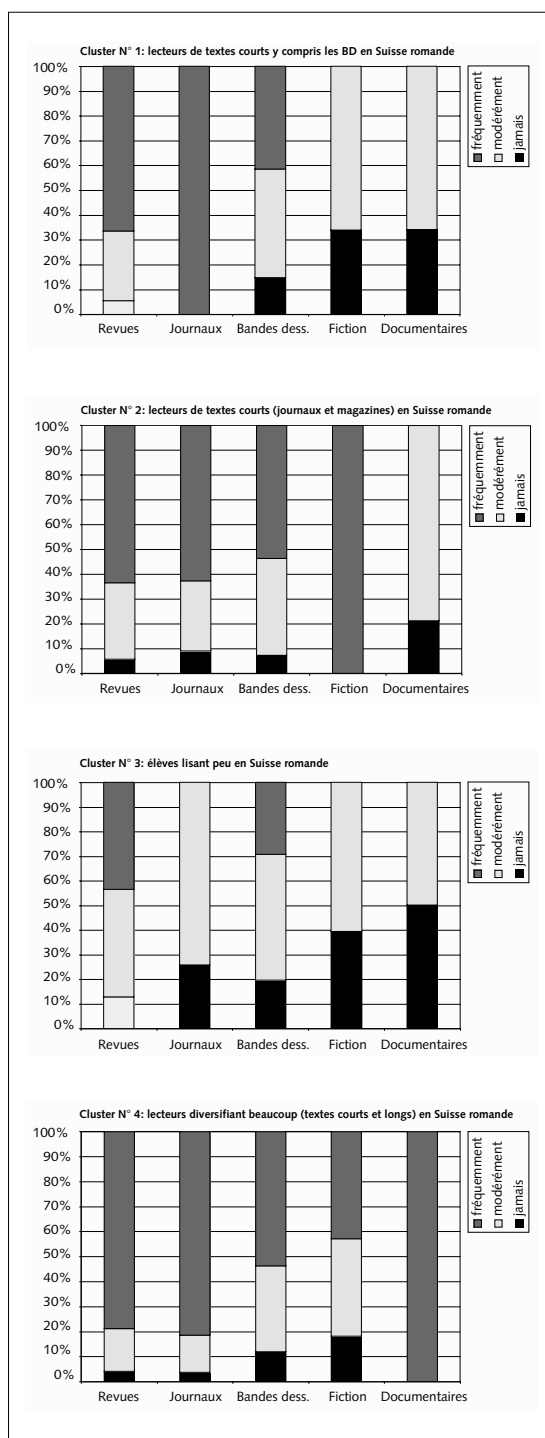
Graphique 6.2: Les différents profils de lecteurs en Suisse alémanique



Graphique 6.3: Les différents profils de lecteurs en Suisse italienne

En Suisse romande, la situation est un peu différente, surtout pour trois clusters. Le premier regroupe comme dans les deux autres régions, les *lecteurs de journaux et de revues*, ainsi que dans une moindre mesure ceux de bandes dessinées.

Le troisième cluster est celui des *lecteurs les moins assidus* qui lisent surtout des revues et des bandes dessinées et très modérément les trois autres types d'écrits.



Graphique 6.4: Les différents profils de lecteurs en Suisse romande

La situation des deux autres clusters (2 et 4) est assez contrastée: il s'agit dans les deux cas de *lecteurs assidus* mais mettant l'accent sur la *fiction* pour ceux du second cluster et sur les *documentaires* (et les journaux ou magazines) pour le quatrième.

On soulignera qu'en Suisse romande, contrairement aux deux autres régions, il n'y a pas de cluster où l'on lit les BD en grande quantité. Il est difficile de savoir si c'est le reflet de la réalité ou si les élèves ont répondu ce qu'ils pensaient que l'on attendait d'eux.

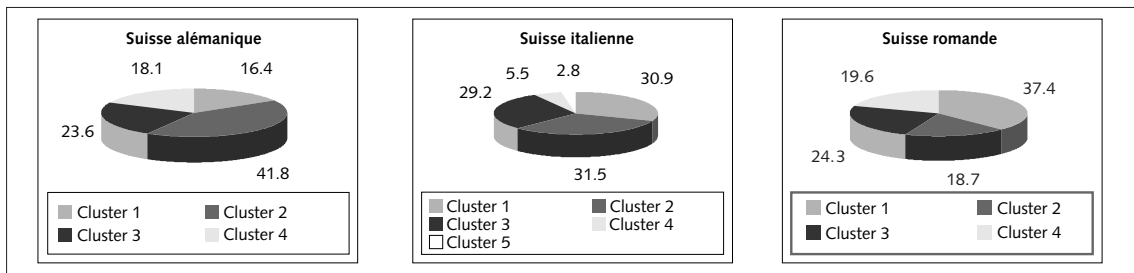
Dans les trois régions, il y a des élèves lisant très peu et d'autres diversifiant beaucoup leurs lectures. Toutefois, en Suisse alémanique et italienne, on peut constater le rôle important joué par les BD alors que c'est nettement moins le cas en Suisse romande. Par ailleurs, en Suisse romande, on trouve deux types de lecteurs diversifiant beaucoup les types d'écrits: ceux qui aiment la fiction et ceux qui préfèrent les documentaires. Enfin, la lecture de fiction très prisée par certains élèves de Suisse italienne et romande, l'est moins en Suisse alémanique.

6.2 Répartition des élèves des trois régions dans les clusters

Dans les trois régions (cf. graphique 6.5 page suivante), le cluster regroupant les lecteurs les moins assidus, c'est-à-dire le troisième cluster regroupe entre près d'un quart des élèves et moins d'un tiers. C'est en Suisse italienne qu'ils sont proportionnellement les plus nombreux.

Ceux qui *lisent plutôt des textes courts* (journaux et magazines surtout), c'est-à-dire les élèves des clusters no 2, représentent la plus grande proportion en Suisse alémanique et italienne: de 42% à 31.5%. On relèvera qu'en Suisse italienne, le regroupement no 1 (*lecteurs de revues, de journaux et de BD*) rassemble quasiment autant d'élèves. En Suisse romande, c'est le profil no 1, *textes courts y compris les BD*, qui regroupe le plus grand nombre d'élèves (37.4%). Il faut souligner qu'en Suisse romande, la lecture de BD est un peu moins fréquente que dans les deux autres régions. Ce sont plutôt ceux *qui diversifient le plus* qui lisent davantage de BD.

Les élèves qui *diversifient le plus*, c'est-à-dire à quelques nuances près ceux regroupés dans le 4^e cluster, sont pratiquement aussi nombreux en Suisse alémanique et en Suisse romande (un peu moins d'un cinquième). Par contre, en Suisse italienne, ils sont plus rares (5.5%).



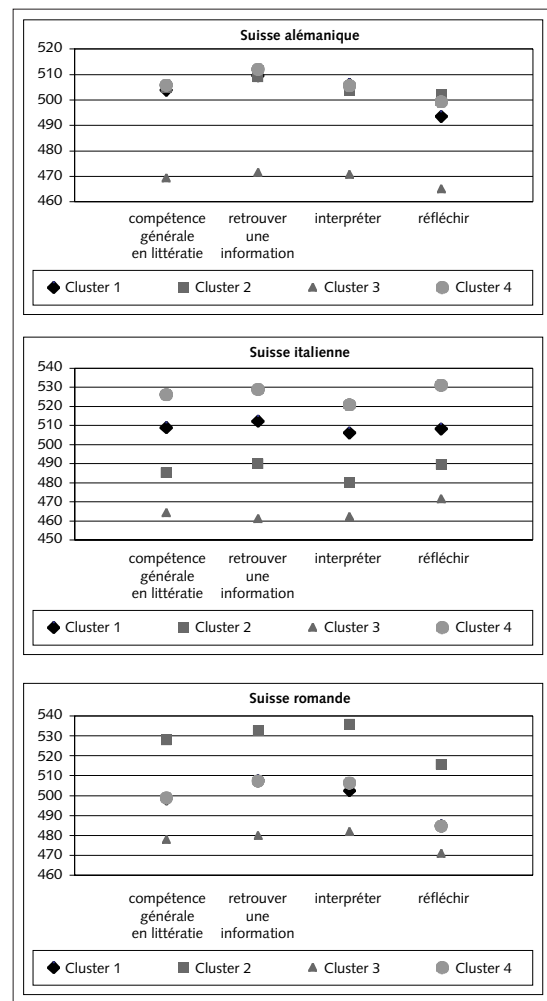
Graphique 6.5: Répartition des élèves dans les clusters

6.3 Compétences en littératie et profils de lecteurs

En Suisse alémanique, les compétences en littératie sont très semblables dans trois clusters sur quatre (cf. graphique 6.6) à l'exception du troisième. En effet, c'est pour le cluster no 3 où les élèves lisent le moins que les compétences sont les moins élevées. Relevons que dans les trois autres clusters, les compétences en lecture sont équivalentes.

En Suisse italienne, c'est aussi dans le troisième cluster que les compétences sont les plus faibles. Toutefois, les choses se présentent un peu différemment de la Suisse alémanique. Deux clusters regroupent des élèves avec des compétences moyennes plus élevées, le second cluster où les élèves lisent très fréquemment surtout des journaux et des revues et encore plus le cluster no 4 qui regroupent les lecteurs les plus diversifiés.

En Suisse romande, c'est dans le troisième cluster, où l'on lit le moins, et surtout des textes courts, comme dans les deux autres régions, que les compétences en littératie sont les moins bonnes. Par contre, c'est dans le second, où les lecteurs pratiquent une lecture assez diversifiée avec un accent sur la fiction, qu'elles sont le plus élevées. Le premier et le quatrième regroupent des élèves ayant des compétences semblables et assez bonnes.



Graphique 6.6: Compétences en littératie dans les différents clusters

6.4 Composition des profils de lecteurs

En Suisse alémanique, le seul cluster qui compte une majorité de filles est le second, où l'on lit beaucoup de revues et de journaux et un peu de fiction. Dans les trois autres, les garçons sont davantage représentés (surtout le premier où l'on lit surtout des bandes dessinées, des revues et des journaux). Il est intéressant

de constater qu'en Suisse alémanique, il n'y a pas un cluster qui comporte des élèves grands consommateurs de fiction, attitude que l'on attribue généralement aux filles.

Dans les quatre clusters ainsi définis, on observe une majorité d'élèves parlant l'allemand à la maison. C'est, comme on pouvait l'imaginer, dans le cluster où l'on lit le moins qu'il y a le plus d'élèves allophones.

De plus, il n'est guère surprenant de constater que dans le cluster regroupant les élèves qui lisent le moins, on trouve la plus grande proportion d'élèves provenant de la catégorie socioprofessionnelle la plus basse.

En *Suisse italienne*, les filles sont aussi majoritaires dans le second cluster alors que dans le premier surtout (qui regroupe les fans de BD) et celui des lecteurs les moins enthousiastes ce sont les garçons. Le quatrième cluster regroupant ceux qui diversifient le plus compte autant de filles que de garçons.

C'est aussi dans le troisième cluster où les élèves lisent le moins que l'on trouve le plus d'élèves allophones.

Du point de vue du milieu socioculturel, c'est là où les élèves pratiquent la lecture la plus diversifiée que la proportion d'élèves de milieux favorisés est la plus importante (55%). A l'autre extrême, les élèves qui lisent le moins proviennent en plus grande proportion de la catégorie moyenne (et non de la plus faible comme en Suisse alémanique).

En *Suisse romande*, la grande consommation de fiction (cluster no 2) va de pair avec une présence importante de filles. Dans les autres clusters, la situation est plus contrastée. Le premier cluster regroupant les élèves lisant des textes courts dont un peu de BD compte une majorité de garçons, ainsi que celui où on aime les documentaires (cluster no 4). Ce qui est plus surprenant, sans que l'on puisse toutefois l'expliquer, est la composition du cluster no 3 qui regroupe les lecteurs les moins assidus où la proportion de filles est légèrement plus importante que celle de garçons (51.7% contre 48.3%).

Le milieu socioculturel suit la logique à laquelle on pourrait s'attendre. Dans le cluster où on lit le plus de fiction (no 2), on compte davantage d'élèves des milieux les plus favorisés tandis que là on lit le moins, il y a proportionnellement plus d'élèves de milieux les moins favorisés.

C'est le cluster no 2 où les élèves qui parlent le français à la maison sont le plus nombreux, les trois autres étant relativement équivalents de ce point de vue.

6.5 Profils de lecteurs et intérêt pour la lecture

Enfin, en *Suisse alémanique*, concernant le plaisir de lire, c'est le deuxième cluster où les élèves sont le plus

favorables à la lecture, suivis du quatrième (le plus diversifié) tandis que dans les deux autres, l'attitude est nettement moins positive par rapport à la lecture.

En *Suisse italienne*, on peut faire les mêmes constat: le plaisir de lire est très important dans le quatrième cluster, un peu moins dans le second. Il est bien évidemment faible dans le troisième où les élèves lisent peu.

En *Suisse romande*, de par les profils définis, la logique est un peu différente. C'est là où la fiction est la plus valorisée (cluster no 2) que l'attitude à l'égard de la lecture est la plus positive, puis dans le quatrième cluster où la consommation de documentaires est élevée. Ce sont les élèves qui lisent le moins qui ont l'attitude la plus négative comme on pouvait s'y attendre.

Si la diversification des types d'écrits et l'intérêt pour la lecture semblent aller de pair, on constate qu'en Suisse alémanique et italienne, les lecteurs de textes courts (journaux et magazines) déclarent aussi faire preuve d'un certain intérêt pour la lecture.

Synthèse

De manière générale, on constate un lien entre compétences en lecture et intérêt pour la lecture avec quelques petites variations selon la région. C'est en Suisse italienne que l'on constate l'intérêt pour la lecture le plus important.

Les profils de lecteurs se ressemblent dans les trois régions. Certains élèves lisent surtout des textes courts, d'autres sont très peu lecteurs, d'autres enfin diversifient davantage. En Suisse romande, deux clusters de lecteurs diversifiant les types d'écrits coexistent: l'un avec un accent sur les écrits fictionnels, l'autre préférant les documentaires. Par contre, alors qu'en Suisse alémanique et italienne, il y a deux types de lecteurs de textes courts (avec ou sans bandes dessinées), en Suisse romande, il y a nettement moins de lecteurs lisant beaucoup de bandes dessinées (selon les réponses des élèves). Enfin, en Suisse italienne et romande, on peut observer des lecteurs faisant une consommation importante de fiction, les élèves de Suisse alémanique pratiquant moins fréquemment ce type de lecture.

La diversification des types d'écrits va de pair avec les compétences en lecture: ce sont les élèves qui

lisent le moins (et donc diversifient peu) qui ont les compétences les moins élevées tandis que ceux qui lisent aussi bien des textes courts que des textes longs ont des compétences nettement plus élevées.

Filles et garçons se répartissent un peu différemment dans les clusters selon la région. Ainsi, en Suisse romande, contrairement aux deux autres régions, dans le cluster où la lecture est plus rare, la proportion

de filles est légèrement supérieure à celle des garçons. Ceux où la lecture de bandes dessinées est importante regroupe davantage de garçons. Par opposition, dans les clusters où les élèves lisent beaucoup de fiction, les filles sont plus nombreuses.

Les élèves qui varient le plus leurs lectures se trouvent davantage dans les milieux socioprofessionnels élevés que les autres.

7. Rôle de l'école dans les résultats des élèves de 9^e en lien avec le cadre conceptuel de PISA¹

L'enquête PISA montre, dans ses résultats, de grandes différences entre les élèves, entre les cantons et entre les régions de Suisse. Des variables telles que le genre des élèves, la langue parlée à la maison, le niveau socio-économique des parents, etc., peuvent expliquer en partie ces différences. De notre côté, nous nous demandons quel rôle l'école peut, elle aussi, jouer sur ces résultats: a-t-elle, en matière de lecture, des exigences très différentes de celles qui sous-tendent cette enquête? Donne-t-elle à tous les élèves les moyens d'atteindre les objectifs fixés dans ce domaine? Même si l'école à elle seule ne saurait expliquer les résultats obtenus dans PISA, c'est cependant principalement sur elle que l'on peut agir pour tenter d'améliorer les compétences des jeunes. Elle est donc l'une des plaques tournantes de l'acquisition de la littérature.

7.1 Intentions de PISA et plans d'études

En constituant un échantillon d'élèves de 9^e année dans trois cantons de Suisse alémanique (Berne, St-Gall et Zürich), en Suisse italienne et dans six cantons de Suisse romande (tous à l'exception de Berne), les chercheurs ont voulu savoir quelles sont les compétences en littérature de jeunes sortant de l'école obligatoire. Ce choix politique et méthodologique avait donc pour but de mesurer – indirectement – les effets d'un enseignement réalisé tout au long de la scolarité obligatoire sur les capacités des élèves.

Questions et procédures

Nous nous sommes donc demandé dans quelle mesure l'école pouvait avoir influencé les différentes

performances observées. Dans cette perspective, nous avons procédé à une analyse des plans d'études cantonaux en vigueur en 2000, date de la passation de la première enquête PISA; de même nous avons tenu compte des structures du secondaire à cette période. Nous avons complété cette analyse par une quinzaine d'entretiens avec des enseignants-experts de l'enseignement de la langue première de l'école au secondaire dans les cantons concernés.

Plus précisément, en examinant les plans d'études, nous voulons voir dans quelle mesure les finalités, objectifs et activités proposés dans ces documents peuvent être proches ou au contraire éloignés des propositions de PISA en matière de littérature ou de compréhension de la lecture.

Pour le cas où nous observerions une proximité des intentions, nous serions conduits à poursuivre notre investigation en nous demandant quelles sont les autres variables scolaires à même d'expliquer les différents résultats des élèves; dans le cas contraire, celui d'une rupture nette entre les intentions de l'école ou celles de PISA, nous pourrions estimer compréhensible la médiocrité des résultats obtenus puisqu'il n'y aurait pas de lien entre les objectifs et les tâches de PISA et ceux de l'école, tout en nous interrogeant sur les raisons d'un tel fossé.

Après nous être penchés sur les plans d'études du primaire et du secondaire, nous nous sommes finalement limités à l'examen des plans d'études cantonaux pour le secondaire. En effet, on observe, entre les cantons (en particulier en Suisse romande où existe un plan romand pour le primaire), une assez forte homogénéité des visées au primaire prônant une lecture fonctionnelle ancrée dans des situations de communication et la diversité des types de textes, et plaçant au premier plan la compréhension des textes. En

¹ Ce chapitre a été réalisé grâce à la collaboration de Thomas Lindauer et Afra Sturm du Zentrum Lesen de Zofingen pour la Suisse alémanique, Francesca Pesce-Pedrazini de Bellinzona pour la Suisse italienne et Nadia Revaz de Sion pour le Valais, qui ont analysé les plans d'études et effectué les interviews des enseignants-experts de leur région.

revanche, au secondaire, où les plans d'études sont cantonaux, parfois différenciés selon les filières ou les niveaux, où les structures scolaires divergent, les options prises semblent moins homogènes et ont donné lieu de notre part à une étude plus fine dont il sera rendu compte ci-après.

En réalisant une quinzaine d'interviews d'enseignants-experts de l'enseignement de la langue première à l'école dans leur canton et le secondaire, nous postulons qu'il peut exister des différences entre les intentions explicitées dans les documents officiels de l'école et les pratiques en classes. C'est l'effet inévitable de la transposition didactique (Chevallard, 1981). Il nous a paru opportun, par le biais d'un sondage, de saisir quels pouvaient être ces décalages et en quoi ils pouvaient expliquer les résultats des élèves, sous forme d'hypothèses plutôt que de certitudes vu le nombre d'enseignants interrogés.

Ces deux prises d'information nous paraissent donc complémentaires et à même d'apporter un éclairage sur ce que l'école offre (dit offrir) dans le domaine de la lecture, mais aussi sur les résultats des élèves les plus en difficulté, dont les résultats médiocres mettent en cause dans une certaine mesure les apports de l'école en matière de littératie. Finalement, elles nous amènent encore à nous poser des questions sur les contenus d'une enquête comme celle de PISA.

Après avoir rappelé les définitions des composantes de la littératie dans PISA (OCDE, 1999), nous analyserons en détail les différentes rubriques des tableaux ci-dessous. Nous compléterons cette analyse en relevant certaines caractéristiques des plans d'études en fonction des cantons.

Le matériel analysé

Nous avons tenu compte des plans d'études existant pour le primaire et le secondaire I. En Suisse alémanique et au Tessin les plans d'études sont cantonaux. En Suisse romande, un plan d'étude romand a été élaboré pour le primaire, c'est-à-dire de la 1^{re} à la 6^e année (le GRAP – Groupe romand d'aménagement des programmes). Cependant, la plupart des cantons l'ont réécrit en fonction des réalités locales: Fribourg, Genève, Jura et Neuchâtel. Le canton de Vaud a pour sa part créé son propre plan d'études primaire. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous ne tiendrons compte par la suite que des plans d'études du secondaire.

La notion de littératie dans PISA et ses composantes

Les composantes qui définissent la notion de littératie dans PISA se regroupent de la manière suivante:

- Dans PISA, on considère que la lecture se fait toujours dans une situation particulière. C'est donc à partir de situations scolaires et non scolaires qu'a été échantillonné le matériel d'évaluation en lecture. Précisons encore que « la notion de *situation* se réfère davantage à l'usage auquel l'auteur destine son texte qu'aux circonstances dans lesquelles le texte est effectivement lu » (OCDE, 1999). Pour chaque tâche de lecture, la situation est définie en fonction de l'usage de la lecture, de la relation à d'autres qu'elle implique et du contenu du texte.
- Les usages de la lecture parmi lesquels: les usages privé, public, professionnel et éducatif.

La lecture à usage privé (personnel): d'une part ce type de lecture permet de satisfaire ses intérêts personnels, d'autre part il permet de maintenir ou de développer des liens personnels avec d'autres personnes (lettres, textes de fiction, biographies, textes informatifs lus par curiosité, etc.).

La lecture à usage public: ce type de lecture conduit à prendre part à des activités sociales plus larges (documents officiels, notices, règlements, programmes, etc.).

La lecture à des fins professionnelles: elle renvoie à des tâches représentant des exemples typiques d'activités de lecture sur les lieux de travail (rapports, mémos, tableaux/graphiques, etc.). C'est lire pour agir.

La lecture à des fins éducatives: ce type de lecture a pour but l'acquisition d'informations dans le cadre d'une tâche d'apprentissage (schémas, cartes, tableaux, etc.). C'est lire pour apprendre.

- Les buts de la lecture
- Ces usages impliquent quatre buts généraux de la lecture: lire pour le plaisir – lire pour s'informer – lire pour agir – lire pour apprendre.
- Les objectifs

Comprendre globalement un texte: c'est-à-dire saisir l'essence de l'ensemble du texte. Le lecteur doit expliquer de quoi il s'agit, identifier le sujet discuté, etc. Les composantes associées à cet

objectif sont, par exemple, trouver l'idée principale ou le thème du texte ou encore l'usage auquel est destiné le document ou le texte.

Trouver l'information: c'est-à-dire retrouver une information particulière ou isolée. Pour cela, il se peut que le lecteur doive traiter plus d'une information ou établir entre l'information fournie dans la question et celle qui figure dans le texte une correspondance qui peut être littérale ou synonymique, et l'utiliser pour trouver la nouvelle information demandée. Ainsi, on peut demander à l'élève de sélectionner dans le texte une information explicite ou – et c'est plus difficile – de trouver une information synonyme.

Développer une interprétation: c'est-à-dire faire des inférences. Celles-ci se fondent sur les informations et les idées activées en cours de lecture du texte, qui peuvent parfois ne pas être explicitées. Elles peuvent aussi dépendre des connaissances du monde que possède le lecteur. Développer une interprétation apparaît dans des tâches comme la comparaison et la confrontation d'informations. Des inférences peuvent porter sur les intentions de l'auteur, sur des significations en lien avec le contexte, sur les motivations ou les intentions d'un personnage, ou encore conduire à l'identification d'une cause et de son effet.

Réfléchir sur le contenu d'un texte: c'est-à-dire relier des informations d'un texte aux connaissances provenant d'autres sources, évaluer les affirmations énoncées dans un texte par rapport à sa propre connaissance du monde. C'est aussi savoir justifier et défendre un point de vue, faire appel à des éléments de preuve issus du texte et les confronter à d'autres sources d'informations. Ceci exige un haut niveau d'aptitude métacognitive.

Réfléchir sur la forme et la structure d'un texte: c'est-à-dire prendre une certaine distance par rapport au texte, le considérer avec objectivité, évaluer ses qualités et sa pertinence. Pour effectuer les tâches qui sous-tendent cet objectif, il est important pour le lecteur de connaître des éléments du texte comme la structure, le genre et le registre de langue, mais aussi de détecter les nuances du langage.

– Les types de textes

PISA distingue les textes continus des textes non continus. « Les textes continus sont constitués de

phrases et organisés en paragraphes, alors que les textes non continus sont présentés de manières diverses et classés selon leur structure plutôt que selon l'intention de l'auteur (comme c'est le cas pour les textes continus)» (Nidegger, 2001).

Parmi les textes continus, on relève les types suivants: descriptif (répondant à la question *quoi*), narratif (répondant aux questions *quand* ou *dans quel ordre*), informatif (répondant à la question *comment*), argumentatif (répondant à la question *pourquoi*, comportant également les textes persuasifs) et injonctif (directives).

Les textes non continus ne sont pas classés par types, mais par structures ou par formats (les formulaires, les réclames, les diagrammes, les graphiques, les tableaux, les cartes, les listes, etc.).

Le lecteur remarquera que les tableaux ci-dessous comportent une dernière rubrique appelée *activités*; en effet, nous avons voulu intégrer une caractéristique propre à certains plans d'études qui non seulement présentent des objectifs mais aussi des exemples d'activités, pour illustrer quelques-uns d'entre eux.

Mise en perspective des composantes de PISA et des plans d'études

Cette mise en perspective s'appuie sur les tableaux ci-dessous et présente une analyse comparative des cantons pour chacune des composantes. Elle vise à mettre en correspondance chaque fois qu'il est possible les composantes de PISA et les contenus des plans d'études.

Nous avons regroupé les plans d'études en deux groupes selon le découpage généralement admis sur le plan administratif: la Suisse alémanique d'un côté et la Suisse latine composée de la Suisse romande et du Tessin de l'autre (voir tableau 7.1 page suivante).

Situation

a) Suisse alémanique

Seul le canton de Berne fait mention de l'aspect communicatif de la lecture, par exemple en encourageant les enseignants à inviter des écrivains dans le cadre d'ateliers de lecture. Dans les cantons de St-Gall et de Zürich, la dimension communicative n'apparaît pas explicitement dans les plans d'études.

Tableaux 7.1: Comparaison des objectifs des plans d'études cantonaux du secondaire avec les critères de PISA

Tableau 7.1.a: Pour la Suisse alémanique: Berne, St-Gall et Zürich

Critères PISA	BE (além.)	SG	ZH
CONTEXTE	X (ateliers-auteurs) + aspects communicatifs		
Usage privé	X (biblio.)	X (lire seul – biblio.)	X
Usage public	X	X	X
Usage professionnel	X		X
Usage scolaire	X	X	X
BUTS			
Lire pour le plaisir	X	X	X
Lire pour s'informer	X	X (médias)	X
Lire pour agir	X	X	X
Lire pour apprendre	X	X	X
OBJECTIFS			
Compréhension globale d'un texte	X	X	X
Trouver l'information	X	X	X
Développer l'interprétation	X	X	
Réfléchir sur le contenu d'un texte	X	X	
Réfléchir sur la forme et la structure	X		X
TYPES DE TEXTE			
narratif	X	X	X
informatif	X	X	X
descriptif	X	X	X
argumentatif			X
injonctif	X		X
Textes non continus		X	X
ACTIVITÉS			

Tableau 7.1b: Pour la Suisse latine : Suisse romande et Tessin

Critères PISA	FR	GE	JU	NE	VS	VD	TI
CONTEXTE	Émetteur- récepteur	Mise en situation activités- cadre	Projet	X (activités- cadres)	X (émetteur- récepteur- buts)	X (activités- cadres)	
Usage privé	X			X (biblio.)	X	X (biblio.)	X
Usage public	X	X		X		X (corresp.)	X
Usage professionnel		X (G)		X (PP)		X (VSO)	X
Usage scolaire	X (manuel)	X	X	X	X	X	X
BUTS							
Lire pour le plaisir	X			X	X	X	X
Lire pour s'informer	X	X (compte rendu)	X (objectifs)	X (dossier, compte rendu)	X	X	X
Lire pour agir		X (contrat)		X (objectifs)	X	X	X (contrat)
Lire pour apprendre	X	X (réf.)	X (prise notes)	X (dossier)		X	X
OBJECTIFS							
Compréhension globale d'un texte	X			X	X	X	X
Trouver l'information		X	X	X		X	X
Développer l'interprétation	X	X			X	X	X
Réfléchir sur le contenu d'un texte	X	X		X		X	X
Réfléchir sur la forme et la structure	X	X (forme)	X (forme)	X	X (forme)	X	X
TYPES DE TEXTE							
narratif	X	X	X	X	X	X	X
informatif	X	X	X	X	X	X	X
descriptif	X		X	X		X	X
argumentatif	X	X	X	X	X	X	X
injonctif				X (consignes)	X	X	X
Textes non continus							
ACTIVITÉS			X	X		X	

b) Suisse romande et Tessin

Dans le cadre de la rénovation de l'enseignement du français en Suisse romande (années 80 pour le primaire, années 90 pour le secondaire), la langue est considérée avant tout dans sa perspective communicative. Des termes tels qu'émetteur, destinataire, situations de communication font leur entrée dans les documents officiels et dans la classe. Au secondaire – sur lequel notre analyse se concentre finalement –, on observe que, dans certains cantons (en particulier à Genève, Jura, Neuchâtel et Vaud), en cohérence avec *Maîtrise du français* (1979), cette option est concrétisée par les activités-cadres ou activités d'expression contextualisées dans une situation de communication (correspondance scolaire, confection d'un journal de classe, préparation d'un exposé, etc.).

Au Tessin, cette visée communicative est peu développée, à l'exception, au cycle d'orientation de la 9^e année, option italien, pour les élèves se destinant à de longues études. Dans ce cas, les activités de lecture devraient être conduites dans le cadre de projets, tels qu'organiser une exposition, mettre en scène une pièce de théâtre, etc.

Usages de la lecture et buts

a) Suisse alémanique

Contrairement à la Suisse romande, excepté dans le canton de Vaud, et au Tessin, les usages de la lecture apparaissent davantage dans les plans d'études des trois cantons concernés de Suisse alémanique. Il en est de même pour les buts. De plus, on constate dans *lire pour s'informer* la place accordée aux médias, en particulier dans les cantons de Berne et de St-Gall.

Cette plus forte explicitation des usages de la lecture et des buts ne pourrait-elle pas être due à l'existence de plans d'études spécifiques pour les filières ou les écoles de niveaux différents ?

b) Suisse romande et Tessin

A l'exception de l'usage professionnel de la lecture, qui n'est en effet développé que dans certaines filières conduisant aux apprentissages et dans certains cantons (par exemple par le biais de textes tels que des contrats d'apprentissage, des textes juridiques ou officiels, etc.), les usages public, privé ou à des fins éducatives sont largement représentés dans les pra-

tiques quand bien même ils ne figurent pas toujours explicitement dans les plans d'études.

L'usage public de la lecture se concrétise, à l'école, au sein des activités-cadres ou des projets, en particulier par la correspondance ou la réalisation d'un journal de classe ou encore la réalisation d'un spectacle. Quant à l'usage privé de la lecture, il est développé dans des activités incitant les élèves à fréquenter les bibliothèques (lire pour le plaisir ou lire pour s'informer) ou à s'abonner à des revues, etc.

Comme cela est mentionné dans l'enquête PISA, ces usages de la lecture impliquent des buts généraux que l'on retrouve dans la plupart des plans d'études. Lire pour s'informer et lire pour apprendre apparaissent le plus fréquemment dans ces derniers.

Les objectifs

a) Suisse alémanique

On retrouve, là aussi, les cinq objectifs de PISA fortement représentés dans les plans d'études mais c'est plus particulièrement le cas pour *comprendre globalement le texte et trouver de l'information*. Signalons en outre que dans le canton de Zürich, les objectifs *développer l'interprétation et réfléchir sur le contenu d'un texte* ne sont pas mentionnés en tant que tels dans les plans d'études.

b) Suisse romande et Tessin

Les cinq objectifs de PISA se retrouvent très largement dans les plans d'études, en particulier *réfléchir sur la forme et la structure d'un texte*.

Types de texte

a) Suisse alémanique

Dans les trois cantons de Suisse alémanique, les types *narratif*, *informatif* et *descriptif* sont présents dans tous les plans d'études, alors que les types *argumentatif* et *injonctif* n'apparaissent pas partout. On remarque ainsi une forte différence entre les régions, puisque le type argumentatif tient une place importante dans les cantons romands et au Tessin, en particulier en fin de scolarité dans les filières préparant aux études longues. Il y est même considéré le plus souvent comme le type de texte le plus complexe.

Une autre différence entre ces régions est à souligner : dans deux cantons (St-Gall et Zürich), les textes

non continus font l'objet d'un travail particulier. Or, on l'a vu, ce n'est jamais le cas dans les cantons romands et tessinois.

b) Suisse romande et Tessin

Les types narratif, informatif et argumentatif figurent dans tous les plans d'études de Suisse romande et du Tessin. En revanche, ce n'est pas le cas pour les types descriptif et injonctif. Mais ce qu'il convient de remarquer surtout, c'est l'absence de la mention des textes non continus dans ces documents, du moins dans le domaine de la langue première de l'école et au secondaire I. C'est ce point qui marque la plus grande distance entre les plans d'études et l'enquête PISA.

Remarques générales

Il ressort de cette analyse une relation forte entre les intentions de l'école, explicitées au travers des plans d'études, et le référentiel défini dans l'enquête PISA, ceci pour l'ensemble des cantons et des régions. Toutefois, des spécificités cantonales et régionales viennent nuancer ce constat général. Ainsi, il apparaît qu'en Suisse alémanique, une place particulière est accordée aux médias et aux textes non continus, qui n'apparaît pas de manière aussi claire dans les cantons de Suisse romande et du Tessin. En revanche, dans ces régions, et plus fortement encore au Tessin, un accent est donné au texte argumentatif (considéré dans bien des cas et d'abord comme préalable à la dissertation du secondaire II), mais aussi aux textes littéraires.

En Suisse alémanique, le rapport entre dialectes et langue allemande joue un rôle non négligeable dans l'enseignement/apprentissage de la lecture (soulignons que ce n'est pas le cas au Tessin). Plus spécialement, dans le canton de Berne, on trouve l'objectif

« Faire l'expérience des caractéristiques et des effets de l'allemand et du dialecte ». Sous la rubrique *Thèmes donnés*, on lit encore : « des exemples de textes en différents dialectes ». Il est incontestable que l'allemand doit être considéré comme la langue seconde, voire troisième, pour les élèves suisses alémaniques, et que cette composante influe sur la compréhension des textes par ces derniers.

Nous voudrions signaler que l'examen des plans d'études, dans les cantons pris en considération dans cette étude, nous amène à constater combien l'école se montre exigeante quant aux compétences à développer en matière de lecture. Reste à savoir quels sont les moyens qu'elle met en œuvre pour répondre à ces exigences. C'est la question à laquelle nous allons tenter de donner quelques réponses ci-après, en examinant de plus près d'une part quelles sont, pour le secondaire I, les caractéristiques des plans d'études en fonction des structures scolaires propres à chaque canton et les moyens d'enseignement à disposition des enseignants et des élèves, d'autre part quelle est, pour le primaire et le secondaire, la dotation horaire concernant la langue première de l'école.

7.2 Plans d'études et moyens d'enseignement

On sait que l'école secondaire est organisée selon des structures différentes d'un canton à l'autre; quelles incidences ces différentes organisations ont-elles sur les plans d'études et sur les moyens d'enseignement? Le tableau 7.2 présente, pour chacun des cantons, l'organisation de l'enseignement secondaire, les moyens d'enseignement existants et la ligne de progression des apprentissages dans les plans d'études.

Tableau 7.2: Planification de l'enseignement au secondaire I dans les cantons

Cantons	Structure		Moyens d'enseignement			Progression dans les plans d'études			
	Filières ou écoles séparées	Intégrée et/ou niveaux	Imposés	A choix	A créer	Différente selon filières ou écoles	Pas de différenciation	Par ajout ou/et suppression	Par déplacement ²
FR	X		X					X	X
GE	X	X		X					X
JU		X			X			X	X
NE	X				X			X	
VS	X	X	X						X
VD	X		X			X			
TI		X			X			X	
BE	X			X	X		X		
SG	X		X (niv. I)	X	X		X		
ZH	X		X (niv. I)		X (niv. II)		X		

² Par déplacement, on entend qu'une même notion est traitée dans toutes les filières ou niveaux, mais à des moments différents selon le degré d'exigence du degré ou des niveaux.

On remarque que la majorité des cantons organisent la structure de l'école secondaire en filières – séparées en écoles différentes dans les cantons de Suisse alémanique. Dans les cantons de Fribourg, pour une part de Genève, de Neuchâtel et de Vaud, ces filières sont au nombre de trois: pré-maturité ou baccalauréat, générale ou moderne et pré-professionnelle ou pratique. Dans les cantons de Suisse alémanique et du Valais, elles se limitent à deux: niveau I et niveau II (préparant aux études longues). Dans les cantons du Jura et du Tessin, les classes sont hétérogènes mais les élèves sont répartis dans des niveaux différents pour certaines disciplines. Enfin, il existe deux cantons, Genève et Valais, dans lesquels les deux systèmes (à filières et intégré) cohabitent.

On le voit, la Suisse romande présente une situation très diversifiée, contrairement aux trois cantons alémaniques analysés ici.

En ce qui concerne les moyens d'enseignement, la situation est là encore très diversifiée selon les cantons. Ainsi, seuls les cantons de Fribourg, Valais et Vaud – pour la Suisse romande – et ceux de St-Gall et de Zürich – pour la Suisse alémanique – fournissent aux enseignants du secondaire des moyens d'enseignement en lecture. Dans les cantons alémaniques, ces moyens ne concernent que le niveau I. Dans les cantons de Genève, de Berne et de St-Gall (niveau II), les enseignants ont la possibilité de choisir parmi une liste de moyens proposés ceux qu'ils veulent utiliser. Enfin, dans les cantons du Jura, de Neuchâtel, du Tessin, et dans les cantons de Suisse alémanique pour le niveau II, aucun moyen n'est mis à la disposition des enseignants; ils sont alors invités à constituer leur propre matériel.

Pour en revenir aux plans d'études cantonaux relatifs au secondaire, nous avons voulu regarder dans quelle mesure une ligne de progression des apprentissages se dégageait, permettant ainsi aux enseignants de mieux structurer leur enseignement. Nous constatons que la progression, au secondaire, peut se construire selon un double mouvement: d'une part selon les degrés, d'autre part selon les filières. Nos observations nous amènent à définir quatre cas de figure: dans le cas du canton de Vaud, les exigences sont établies en fonction des filières; en effet, deux plans d'études correspondent respectivement aux filières baccalauréat et générale d'une part et pré-professionnelle d'autre part. Pour le premier d'entre eux, la progression est également marquée par degrés, allant du texte narratif au texte argumentatif, en passant

par le texte informatif. Dans le second, la progression est moins stricte de la 7^e à la 9^e; toutefois, comme précédemment, le texte argumentatif est plus particulièrement abordé en 9^e.

Dans les cantons de Suisse alémanique, il ne semble y avoir aucune progression esquissée dans les plans d'études, ni selon les niveaux ni selon les degrés. Pour ces cantons comme pour le canton de Vaud (filière pré-professionnelle), on peut penser que ce sont alors les moyens d'enseignement qu'utilisent les enseignants qui fixent la progression des apprentissages.

Dans les autres cantons, les plans d'études laissent apparaître une certaine progression en fonction des filières, caractérisée selon deux formes. La première procède par ajout (filière préparant aux études longues) ou suppression (filière pré-professionnelle) de certains contenus ou objectifs. La seconde procède par déplacement ou glissement de certains contenus ou objectifs d'une filière à l'autre, indiquant ainsi une différence de rythme dans l'apprentissage. Dans le canton du Tessin, mais aussi dans certains cantons de Suisse romande, c'est la place réservée à la littérature qui marque la différence entre les filières.

Dans les cantons romands, la progression selon les degrés porte principalement sur l'étude des types de texte; elle va en effet du texte narratif, considéré comme plus facile à traiter, au texte argumentatif, considéré, quant à lui, comme plus complexe, une sorte de préalable à la dissertation.

Remarques générales

Parmi les cantons qui bénéficient d'un moyen d'enseignement officiel et structuré se trouve la majorité de ceux dont les résultats aux tests PISA sont très bons: Fribourg, Valais et St-Gall (un moyen par niveau). Nous faisons l'hypothèse que la présence d'un moyen d'enseignement dans les classes incite fortement les enseignants à faire régulièrement et de manière structurée de la lecture dans leur classe; *contrario*, dans les cantons où les enseignants doivent construire leur enseignement et élaborer leurs propres moyens, il est probable que cette absence de moyens ait un effet inhibiteur sur la pratique de la lecture en classe ou limite celle-ci à une lecture pour elle-même qui laisse entendre qu'on apprend à lire en lisant.

Par ailleurs, il existe encore chez bien des enseignants du secondaire la conviction que l'apprentissage se termine à la fin de l'école primaire et que

l'école secondaire a pour rôle essentiel d'aborder la lecture de livres entiers, le plus souvent littéraires. Cette conception de la lecture ne semble pas prévaloir en Suisse alémanique où, dans les plans d'études en tout cas, l'approche de la lecture au secondaire est plus technique (par exemple à Zürich, selon l'enseignant interviewé, pour le niveau I, on exerce des techniques de lecture en diagonale).

7.3 La langue première de l'école : dotation horaire

Si tout ce qui concerne les objectifs et les moyens d'enseignement donne des indications intéressantes sur l'enseignement de la lecture, il nous semble également important de mettre en relation la dotation horaire avec les résultats dans les cantons. Le nombre d'heures de l'enseignement de la langue première tout au long de la scolarité obligatoire devrait en effet jouer un rôle sur les capacités des élèves, en lecture en particulier. Les tableaux ci-dessous présentent, pour chaque canton concerné, le nombre de minutes d'enseignement de la langue première par semaine. Il faut rappeler encore que ces données concernent l'année scolaire 1999-2000 durant laquelle a eu lieu la première passation de PISA. Il faut rester attentif au fait que ces chiffres ne nous disent pas le temps consacré effectivement à la lecture elle-même. Nous faisons l'hypothèse toutefois que plus il y a d'heures consacrées à la langue première, plus il risque du même coup d'y avoir plus de temps pour la lecture.

D'une manière générale, les heures consacrées à l'enseignement de la langue première à l'école sont plus nombreuses au primaire qu'au secondaire; c'est bien au primaire que l'on accorde un temps particulier pour les premiers apprentissages de la lecture. Par ailleurs, la dotation horaire, respectivement pour l'allemand, le français et l'italien, sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, est plus élevée en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. Le Tessin se situe à mi-chemin entre ces deux régions.

Examinons d'abord les chiffres pour la *Suisse alémanique*: pour l'école primaire, on remarque que le canton de St-Gall a plus d'heures d'allemand que dans les deux autres cantons. Les différences sont moins marquées au secondaire, mais St-Gall reste le canton qui offre le plus d'heures d'allemand à ses élè-

ves. On remarquera encore les importantes différences qui peuvent exister entre les écoles et les niveaux (rappelons ici qu'en Suisse alémanique, les niveaux donnent lieu à des écoles séparées).

En *Suisse romande* et au *Tessin*, les différences intercantionales sont sensiblement importantes au degré primaire. Valais et Fribourg comptent le plus d'heures de français. Du côté tessinois, on remarquera la faible dotation horaire d'italien dans ce degré. En secondaire, les différences sont en revanche moins contrastées. Cependant, le canton de Fribourg se démarque là encore des autres cantons par un nombre plus élevé de minutes par semaine. Dans les cantons à filières, il apparaît que la filière la plus exigeante (en tous les cas la section latine) bénéficie de moins d'heures de français (ou d'italien) que les autres. On peut toutefois s'étonner du peu d'heures accordées dans le canton de Vaud à la Terminale, filière la moins exigeante dans ce canton. Toujours dans ce canton, le secondaire commençant dès la 5^e, les élèves reçoivent moins d'heures de français que leurs camarades de 5^e et 6^e des autres cantons (pour la 6^e, il en est de même dans les cantons de Neuchâtel et du Tessin).

St-Gall pour la Suisse alémanique, ainsi que Fribourg et le Valais pour la Suisse romande, sont finalement les cantons les plus dotés en heures d'enseignement de la langue première. Force est de constater que ce sont précisément ces cantons qui obtiennent les meilleurs scores au test PISA. Nous savons qu'on ne saurait expliquer les résultats de PISA par une seule variable; il n'en reste pas moins que la variable de la dotation horaire pourrait jouer un rôle non négligeable sur la réussite. Même si beaucoup d'enseignants-experts interrogés affirment que dans l'enseignement de la langue première, ce sont les activités de structuration de la langue qui prédominent, pour ce qui est des activités d'expression, la lecture a la priorité. On peut donc s'attendre à ce que l'on fasse plus de lecture dans les cantons les plus dotés en heures de français, d'allemand ou d'italien que dans les autres.

Faut-il pour autant augmenter la dotation horaire de la langue première de l'école, sachant que l'école ne peut étendre indéfiniment le temps de travail des élèves? Une alternative pourrait être d'envisager des manières diversifiées d'aborder la lecture en classe, par exemple au sein des diverses disciplines.

Tableau 7.3: Dotation horaire de la langue première de l'école par canton et par degré

		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (minutes/semaine)				ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	
Semaines par an	Degrés	BERNE allemand 38 semaines (primaire) 39 semaines (secondaire)	SAINT-GALL allemand 40 semaines	ZÜRICH allemand 40 semaines	FRIBOURG français 38 semaines	GENÈVE français 38 semaines	
	1 ^{ère}	225	250	135	350	300 y compris écriture	
	2 ^{ème}	225	250	157	350	360 y compris écriture	
	3 ^{ème}	270	300	225	450	360 y compris écriture	
	4 ^{ème}	225	250	225	400	360 y compris écriture	
	5 ^{ème}	225	250	225	400	360 y compris écriture	
	6 ^{ème}	225	250	225	400	360 y compris écriture	
	7 ^{ème}	Le temps d'enseignement varie d'une section à l'autre, d'une école à l'autre.		Le temps d'enseignement varie d'une section à l'autre, d'une école à l'autre.	14 CO à sections		3 CO à niveaux
Filières	Sections	-	-	-	Généraliste	Généraliste	Cours communs
Cours à niveaux	Options obligatoires	-	-	-	-	-	-
Options obligatoires	Options facultatives	-	-	-	-	-	-
		135 à 225	150 à 250	135 à 225	350	295	250
	8 ^{ème}	Le temps d'enseignement varie d'une section à l'autre, d'une école à l'autre.		Le temps d'enseignement varie d'une section à l'autre, d'une école à l'autre.	14 CO à sections		3 CO à niveaux
Filières	Sections	-	-	-	Généraliste 1 et 2	Latine	Cours communs
Cours à niveaux	Options obligatoires	-	-	-	Pratique	Pratique	-
Options obligatoires	Options facultatives	-	-	-	Prégyrnasiale sans latin	-	-
		135 à 225	150 à 250	135 à 225	300	270	225
	9 ^{ème}	Le temps d'enseignement varie d'une section à l'autre, d'une école à l'autre.		Le temps d'enseignement varie d'une section à l'autre, d'une école à l'autre.	14 CO à sections		3 CO à niveaux
Filières	Sections	-	-	-	Généraliste	Généraliste/Latine	Cours communs
Cours à niveaux	Options obligatoires	-	-	-	Pratique	Pratique	-
Options obligatoires	Options facultatives	-	-	-	Prégyrnasiale sans latin	-	-
		135 à 225	150 à 250	135 à 225	300	270	225
	Durée d'une période	45 minutes	50 minutes	45 minutes	50 minutes	45 minutes	45 minutes

Tableau 7.4: Dotation horaire de la langue première de l'école par canton et par degré

		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (minutes/semaine)						ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	
Semaines par an	Degrés	JURA français 39 semaines	NEUCHÂTEL français 39 semaines	TESSIN italien 36 semaines	VALAIS français 38 semaines	VAUD français 39 semaines			
1 ^{ère}		270	270 y compris écriture	315	385 y compris écriture	360 écriture intégrée à activités artistiques			
2 ^{ème}		315	450 y compris écriture	315	420 y compris écriture	360 écriture intégrée à activités artistiques			
3 ^{ème}		315	405 y compris écriture	270	435	405 à 450 yc allemand, écr. idem ci-dessus			
4 ^{ème}		315	405	270	435	405 à 450 yc allemand, écr. idem ci-dessus			
5 ^{ème}		360	405	270	435	Cycle de transition 315			
6 ^{ème}		360	Orientation 270	Cours communs 300	425	Cycle de transition/Niveaux a et b 270			
7 ^{ème}	Filières Sections	-	Maturité latine	Cours communs	CO à sections	Prégymnasiale Terminale	Supérieure		
	Cours à niveaux	A,B,C	Maturité scientifique Moderne Préprofessionnelle		Générale Secondaire	-			
	Options obligatoires	-	-	-	-	1 et 2			
	Options facultatives	-	-	-	-	-			
		270	225	250	270	270	225		
8 ^{ème}	Filières Sections	-	Maturité latine	Latinistes	CO à sections	Prégymnasiale Terminale	Supérieure		
	Cours à niveaux	A,B,C	Maturité scientifique Moderne Préprofessionnelle	Non-latinistes	Générale Secondaire	-			
	Options obligatoires	-	-	-	-	1 et 2			
	Options facultatives	-	-	-	-	-			
		270	225	200	270	270	225		
9 ^{ème}	Filières Sections	-	Maturités	Latinistes et Non-latinistes	CO à sections	Prégymnasiale Terminale	Supérieure		
	Cours à niveaux	A,B,C	Moderne Préprofessionnelle	-	Générale Secondaire	-			
	Options obligatoires	-	-	-	-	1 et 2			
	Options facultatives	-	-	-	-	-			
		270	225	200	270	270	225		
Durée d'une période		45 minutes	45 minutes	Primaire: 45 minutes Secondaire: 50 minutes	45 minutes	45 minutes	45 minutes		

7.4 Le point de vue des enseignants experts

Il convient ici de rappeler que les interviews ont été réalisées auprès d'une quinzaine d'enseignants-experts du secondaire, responsables dans leur canton en matière de langue première de l'école (formation, rédaction de plans d'études ou de méthodologie). Par leurs multiples responsabilités, ces enseignants présentent l'avantage d'avoir une vision complète et globale de la discipline et de nombreux contacts avec leurs collègues.

Nous avons regroupé les réponses obtenues en plusieurs thèmes: plans d'études et programme – compétences des élèves – utilisation des moyens d'enseignement – la lecture dans d'autres disciplines – l'évaluation en classe. De plus, nous mettons en évidence les avis les plus saillants, en fonction des régions et des systèmes scolaires.

Plans d'études et programmes

Pour la Suisse romande, deux points méritent d'être soulignés:

- Dans le canton de Vaud, une des personnes interviewées signale que parfois – et ceci semble plus fréquent encore dans la filière pré-professionnelle – les enseignants font de la lecture un prétexte pour travailler la structuration de la langue, c'est-à-dire de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe, etc.
- Dans le canton de Fribourg, le plan de cheminement décrivant le programme tente d'établir des liens entre activités d'expression et activités de structuration: à chacun des chapitres de *Littérature et méthode*, en vigueur dans les classes du secondaire, correspondent des chapitres du moyen de grammaire *Mauffrey-Cohen* présentant des liens avec ce qui est étudié en expression (par exemple la concession pour la lecture de textes argumentatifs).

On voit que là, et c'est une particularité de ce canton, on a le souci de cohérence entre ce qui se fait en lecture et les problèmes de langue suscités par les textes.

En Suisse alémanique, plus particulièrement dans le canton de Zürich et pour le niveau le plus exigeant,

le professeur interviewé insiste sur l'importance de la dimension culturelle et littéraire de la lecture: « Il est conseillé de planifier le programme de lecture à l'aide de projets en tenant compte des aspects de l'histoire littéraire et culturelle ». A ce niveau, on l'a vu pour le Tessin, mais cela est certainement le cas aussi pour la plupart des autres cantons, la lecture littéraire garde une place non négligeable dans les classes.

De façon générale, dans toutes les régions, les enseignants se réfèrent peu aux plans d'études, à l'exception des cas où il existe des documents complémentaires leur fournissant des pistes didactiques.

A propos des compétences des élèves

Quelles que soient les régions, certaines des personnes interviewées font remarquer qu'il arrive qu'en fin de primaire, alors que bien souvent on attend des élèves qu'ils maîtrisent la lecture, des élèves rencontrent des difficultés en compréhension, voire ne disposent pas des techniques suffisantes pour entrer dans les textes proposés à l'entrée du secondaire. Les maîtres se sentent alors démunis pour pallier ces difficultés.

Utilisation des moyens d'enseignement

Dans plusieurs cantons de Suisse romande, les enseignants insistent sur la place occupée par ce qu'ils appellent la lecture suivie, c'est-à-dire la lecture d'un livre entier avec explication de texte en classe. Il leur paraît en effet important d'aborder à l'école secondaire des ouvrages entiers. Ce sont généralement des récits, des romans de fiction, donc des textes essentiellement narratifs, qui sont lus dans le cadre de la lecture suivie.

Parmi les cantons qui bénéficient de moyens d'enseignement fournis officiellement, le canton du Valais semble, aux dires de l'enseignant interviewé, être doté de moyens ne correspondant pas au découpage du plan d'études. C'est pourquoi certains enseignants ont demandé un nouveau moyen d'enseignement plus cohérent par rapport au plan d'études. Or, il est à noter que depuis 2002-2003, le Valais propose de nouveaux moyens d'enseignement du français. La situation valaisanne de 2000 s'oppose radicalement à celle de Fribourg où le moyen d'enseignement choisi dans ce canton sert de base à l'élaboration des plans de cheminement.

Dans toutes les régions, certaines des personnes interviewées relèvent que bien des enseignants

n'utilisent pas les moyens mis à leur disposition et préfèrent recourir à un matériel autre ou personnel.

La lecture dans d'autres disciplines

En *Suisse alémanique*, l'institution et les enseignants se montrent plus sensibles à la visée interdisciplinaire de la lecture que dans les cantons de Suisse romande et du Tessin; dans certains cas, un matériel ad hoc est disponible pour répondre à cet objectif. En revanche, en *Suisse romande*, on se contente de signaler l'importance de la lecture dans les autres disciplines de l'école (en particulier pour ce qui concerne les textes non continus de PISA) sans qu'il y ait, semble-t-il, une véritable collaboration entre les enseignants ni un matériel permettant un enseignement dans ce sens.

L'évaluation de la lecture en classe

En *Suisse alémanique*, pour le niveau 2, il existe un examen d'entrée au gymnase. Dans ce cadre, selon les personnes interrogées, l'évaluation porte surtout sur des textes de fiction, mais aussi descriptifs et informatifs, beaucoup plus rarement sur des textes argumentatifs (Zürich). Les textes non continus, bien que travaillés en classe, ne font pas l'objet d'évaluations. Les questions à choix multiples ne sont que peu voire pas utilisées dans les évaluations de la lecture; en revanche, les questions à réponses courtes, semi-ouvertes et ouvertes sont fréquentes. Elles touchent notamment à l'interprétation du texte et aux connaissances littéraires. Dans le canton de St-Gall, il est signalé que souvent les questions sont intégrées dans un contexte plus large que la compréhension du texte.

La situation apparaît sensiblement différente pour le niveau 1; en effet, la compréhension de la lecture ne fait pas l'objet d'évaluations aussi systématiquement que la structuration de la langue, et, dans le canton de Zürich en tout cas, peu ou pas de directives sont données à ce sujet dans le plan d'études. Lorsqu'ils pratiquent une évaluation de la lecture, les enseignants, au dire des personnes interviewées, la font porter sur des textes continus (rarement argumentatifs et injonctifs) et non continus. D'une manière générale, les questions posées sont le plus souvent à choix multiples (simples ou complexe) ou fermées, beaucoup plus rarement semi-ouvertes ou ouvertes, donc exigeant des réponses brèves.

En *Suisse romande*, la situation est plus diversifiée en raison des structures scolaires différentes selon les cantons (à filières, à niveaux, hétérogénéité des classes, mais aussi présence ou non d'un examen de fin d'études au secondaire I). Il semble néanmoins, sur l'ensemble des interviews, que des positions communes se dégagent. Par exemple, en ce qui concerne l'évaluation de la lecture dans les filières ou niveaux les plus exigeants, on constate que si elle porte le plus souvent sur les textes narratifs, elle est aussi réalisée couramment sur des textes argumentatifs. A propos du type de questions posées, les personnes interrogées citent généralement les questions à réponses courtes, semi-ouvertes et ouvertes comme les plus usitées dans les évaluations.

La situation apparaît différente dans les filières ou niveaux les moins exigeants; il semble que, là, les questions à réponses courtes ou à choix multiples soient le plus appropriées. Selon une des personnes interviewées (canton de Vaud), les questions accompagnées d'illustrations ou de schémas faciliteraient le travail des élèves. Argumenter ou donner une opinion serait plus simple sur un texte technique ou scientifique que sur un texte littéraire. Il est important que les thèmes choisis soient proches des préoccupations des élèves de ces filières et que le niveau de langue utilisé dans les questions soit proche (dans la mesure du possible!) de celui dont ils ont l'habitude.

D'une façon générale, il n'y a qu'en Suisse romande qu'on utilise les questions ouvertes (semi-ouvertes) pour l'évaluation de la compréhension de la lecture, en particulier pour les élèves des filières et niveaux les plus exigeants. Les résultats montrent en effet que les élèves qui réussissent le mieux ces questions sont ceux qui ont obtenu généralement les meilleurs scores. Toujours en Suisse romande (en particulier dans les cantons disposant de moyens d'enseignement), et toujours pour ces élèves, l'évaluation porte également et souvent sur les textes argumentatifs, même si les textes narratifs restent prédominants dans l'évaluation de la lecture (explication de texte littéraire).

En *Suisse alémanique*, pour les élèves de niveau 1, il arrive que l'évaluation porte sur des textes non continus. Il faut relever une fois encore la place tenue dans les plans d'études – tous niveaux confondus – par les textes non continus.

En *Suisse romande* comme en *Suisse alémanique*, la tendance d'évaluer la compréhension au travers de questions fermées, à réponses courtes mais aussi à

choix multiples est plus forte dans les filières et niveaux dans lesquelles se trouvent les élèves considérés comme les plus faibles. Fribourg fait exception; dans les épreuves d'examen (pour tous les élèves), les questions à réponse ouverte sont répandues.

De manière générale, faute de directives précises à ce sujet dans les plans d'études ou les méthodologies, l'évaluation de la compréhension de l'écrit dépend largement des pratiques et des représentations des enseignants. En outre, celles-ci sont influencées par la présence ou non d'un examen de fin de scolarité obligatoire.

Remarques sur les épreuves PISA³

Il s'agissait de recueillir les avis des enseignants concernant ces items en regard de leur propre travail en classe et de leur expérience des pratiques professionnelles. Nous ne retiendrons ci-dessous que les avis concordants exprimés pour chacun des textes soumis aux enseignants interrogés. De plus, nous avons centré nos observations essentiellement sur les avis concernant les textes, les tâches, et moins sur les questions elles-mêmes. Celles-ci sont reprises dans la partie de l'analyse relative aux réponses des élèves dont les résultats sont les plus faibles.

Textes narratifs

Amanda (extrait de pièce de théâtre): les avis sont largement convergents (quelles que soient les régions de Suisse), *Amanda* est considéré comme un genre de texte connu et abordable par les élèves des filières et niveaux les plus exigeants; en ce qui concerne les élèves des autres filières ou niveaux, ce texte est considéré comme difficile (vocabulaire) et peu connu d'eux en tant que texte à lire; en effet, le théâtre, s'il est abordé dans ces classes, l'est par le jeu et l'interprétation scénique. En Suisse romande, on fait remarquer en outre que la question mettant en relation un schéma représentant une scène de théâtre et le texte ne correspond pas à ce qui se fait en classe.

Le cadeau (récit): s'il est admis que le texte narratif est répandu dans les classes, ce texte en particulier est jugé trop long, surtout pour les élèves des filières et niveaux les moins exigeants⁴. Dans les cantons de Berne et du Tessin, on relève que ces élèves auraient besoin, pour réussir les tâches demandées, d'appuis

tels que titres intermédiaires, techniques de lecture, etc.

Textes informatifs et explicatifs

Baskets (texte d'information sur les chaussures de sport et leurs caractéristiques): en Suisse romande et au Tessin, ce texte est considéré comme facile pour tous les élèves, même s'il ne donne pas lieu à un travail spécifique en classe, hormis pour le recueil d'informations en vue d'un exposé. De même, les questions sont jugées accessibles à tous les élèves. Plus particulièrement, nous relèverons que, dans le canton du Tessin, les résultats montrent une réussite particulière à ce test (voir chapitre IV).

Il n'en est pas de même dans les cantons alémaniques, où les avis sont plus partagés. Au niveau 2, par exemple, ce genre de texte peut ne pas être abordé, au profit des textes littéraires (canton de Berne). La question Q6 est citée comme très difficile pour les élèves de niveau 1, car elle implique des relations logiques entre différentes parties du texte et de gérer plusieurs choses à la fois. Les résultats montrent néanmoins une bonne réussite générale (environ 75%) à cette question, estimée de niveau 1.

Pôle sud (récit d'aventure assorti d'une carte géographique et d'un graphique): à l'exception du Tessin où il semble que ce genre de texte et de tâche est familier aux enseignants (épreuve cantonale d'italien), dans les deux autres régions de Suisse, on estime qu'il appartient plutôt à des disciplines telles que l'histoire et la géographie qu'à la langue première. De plus, mettre en relation des schémas, graphiques et des textes constitue une difficulté particulière pour les élèves des filières et niveaux les moins exigeants (cet avis n'est cependant pas partagé par l'un des enseignants vaudois).

Textes injonctifs

Guide (guide de conduite pour les étudiants participant aux programmes d'échanges dans d'autres pays): le thème de ce texte est proche des élèves sans être nécessairement traité dans les cours de langue première.

Entretien d'embauche (texte de recommandation pour se préparer à un entretien d'embauche): en Suisse romande et au Tessin, ce texte ne semble pas poser de problème important. Du point de vue de son

³ On trouvera en annexe un tableau avec les rendements pour les trois régions des items ayant fait l'objet d'un examen auprès des enseignants-experts.

⁴ Il faut toutefois signaler que certaines questions de ce test renvoient à des parties bien précises du texte grâce à la numérotation des lignes.

contenu, il conviendrait davantage aux élèves des filières et niveaux les moins exigeants. Si l'on se réfère cependant aux résultats pour les deux questions qui composent ce test (les deux de niveau 3), on constate qu'ils sont généralement moyens (entre 40 et 65% de réussite). On relève toutefois que, dans les cantons de Neuchâtel et du Jura, ce genre de texte ne sert pas à vérifier la compréhension de la lecture mais est davantage exploité en contexte.

En Suisse alémanique, les avis divergent à propos du degré de familiarité des élèves avec ce genre de texte.

Texte argumentatif

Graffiti (deux lettres de jeunes pour vs contre les graffiti): de façon générale, texte et questions semblent adaptés à tous les élèves.

Texte descriptif

Opticien (texte décrivant la profession des opticiens): ni le texte, ni les questions ne sont considérés comme difficiles, mais ce genre de texte n'est pas abordé en classe, si ce n'est dans certaines autres disciplines, voire à l'occasion de l'orientation professionnelle.

Relevons que ce test a été particulièrement bien réussi par les élèves de Suisse alémanique. Sans minimiser les compétences des élèves, il est intéressant de remarquer encore que la langue d'origine du texte d'*Opticien* est l'allemand.

Textes non continus (schémas, cartes, graphiques, tableaux, etc.)

Dans l'ensemble, ces textes ne sont pas abordés dans le cadre de l'enseignement de la langue première de l'école, mais dans d'autres disciplines. Certains enseignants interrogés disent avoir de la peine à trouver une justification à l'emploi de ces textes dans leur enseignement. De plus, ceux-ci sont le plus souvent jugés très difficiles (les questions également), car demandant des connaissances que les élèves n'ont pas forcément, lecture de graphiques et langage compliqués, etc.

Discussion

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, à l'examen des plans d'études, les exigences scolaires en matière de lecture apparaissent élevées dans tous les cantons. Ces exigences vont *grosso modo* dans le

sens de celles qui ont été définies pour PISA: buts, objectifs et variété des types de textes. Cette conformité n'est toutefois qu'apparente en regard d'une part des différents systèmes scolaires des cantons, d'autre part des pratiques d'enseignement telles que nous avons pu les approcher par les interviews réalisées auprès d'enseignants-experts. Il nous semble finalement qu'il existe un important décalage entre les intentions des plans d'études et les moyens mis en œuvre pour y répondre, ainsi que l'enseignement effectif dans les classes, en particulier dans le secondaire I.

L'organisation du système scolaire et de l'enseignement colore différemment les plans d'études cantonaux. La présence ou non de filières ou de niveaux, en Suisse alémanique la séparation des écoles en fonction des niveaux, impliquent des regards différents sur les objectifs à atteindre par les élèves. Finalement, quels sont les objectifs de lecture attendus de la part de tous les élèves au terme de la scolarité obligatoire? Faut-il des objectifs différents selon les filières? Comment construire une ligne de progression des apprentissages? Connaît-on les attentes pour chaque fin de cycle de l'école obligatoire? Actuellement, en Suisse, les responsables de l'enseignement sont sensibilisés à ces questions et mettent sur pied un projet (HARMOS) susceptible d'y répondre. En Suisse romande, le projet PECARO (Plan d'études-cadre romand) va dans le même sens et devrait être terminé à la fin de cette année.

Si de tels projets vont apporter un cadre plus solide aux finalités de l'école, donc aux finalités de l'enseignement de la langue première, il reste encore à donner aux enseignants les moyens d'atteindre les objectifs. La situation, dans les cantons, est, de ce point de vue, extrêmement diverse. Est-il préférable de laisser les enseignants créer leur propre matériel, ou choisir des moyens parmi un éventail qui leur serait proposé? Est-il au contraire plus opportun de fournir un moyen précis, le même pour tous, garant d'une homogénéité des approches? Il est encore bien difficile de répondre à ces questions. Dans le premier cas, le risque est de voir les enseignants se cantonner dans une pratique ancienne et connue d'eux faute de savoir comment s'y prendre autrement ou faute de temps, ou encore de négliger un enseignement approfondi de la lecture et de se contenter de faire lire, sans plus; dans le second cas, le risque est la modélisation autour d'une seule manière de conduire l'enseignement/apprentissage de la lecture, la dépendance de l'enseignant à

cette façon de faire unique. Nous faisons de notre côté l'hypothèse qu'il est nécessaire de doter les enseignants de guides ou de pistes didactiques pour la lecture tout au long de la scolarité obligatoire, en particulier pour répondre aux difficultés que connaît un certain nombre d'élèves (nous citerons sur cette question les propositions du GREF – Groupe de référence du français pour PECARO, dans son rapport final). De plus, pour répondre aux exigences des plans d'études et conduire un enseignement/apprentissage de la lecture tout au long de la scolarité obligatoire, il faut du temps! Nous avons vu, dans l'analyse des grilles horaires, qu'il se pourrait que le temps joue un rôle non négligeable sur l'apprentissage des élèves.

Au dire des enseignants-experts interrogés sur les pratiques de l'enseignement de la lecture, d'importants décalages existent entre les intentions de l'école et ce qui se ferait réellement dans les classes. Dans bien des cas, ils ont souligné la prédominance du narratif en lecture, du littéraire et de l'argumentatif chez les élèves des filières les plus exigeantes, l'emploi, dans certains cas, des activités de structuration de la langue comme aide à la lecture chez les élèves des filières les moins exigeantes. Si l'on se penche sur les résultats de l'enquête PISA, on ne remarque toutefois pas, pour les cantons concernés, une plus grande réussite en fonction des textes narratifs; il convient de préciser cependant que la conception même de l'enquête ne rend pas ce constat possible, car d'une part

les textes narratifs sont peu nombreux, et d'autre part il y a une répartition des questions selon leur difficulté dans tous les types de texte telle qu'elle ne rend pas visible l'influence possible du type de texte sur les résultats. On a vu d'ailleurs que le format des questions joue un rôle plus important sur les résultats obtenus que les types de texte. Par ailleurs, les tâches en lien avec *réfléchir* et *interpréter* sont moins souvent proposées aux élèves des filières les moins exigeantes qu'aux autres élèves. Les enseignants-experts interrogés relèvent encore que la lecture ne fait pas l'objet de fréquentes évaluations. Dans les travaux, les questions ouvertes sont plus rares, en particulier pour les élèves des filières les moins exigeantes. Or, on l'a mentionné précédemment, les questions ouvertes, demandant généralement aux élèves de justifier, d'argumenter leur réponse, ont occasionné de plus grandes difficultés que les autres.

Enfin, ces enseignants-experts soulignent la grande diversité des pratiques à l'intérieur de chaque canton. Au-delà donc de tendances très générales, on est donc loin de connaître les manières d'enseigner la lecture des enseignants et des recherches restent à faire dans ce sens. Or, connaître davantage ces manières de faire nous aiderait certainement à mieux comprendre les résultats des élèves, en particulier aux évaluations qui leur sont proposées, et à mieux saisir finalement le rôle de l'école dans les résultats obtenus.

Conclusions

En Suisse romande, au Tessin et dans trois cantons de Suisse alémanique (Berne, St-Gall et Zurich), un échantillon complémentaire d'élèves de 9^e année a été constitué. Sur la base de cet échantillon représentatif de la population de fin de scolarité obligatoire, il est alors possible de se demander dans quelle mesure l'école joue un rôle sur les résultats obtenus dans ces trois régions.

En complément aux analyses publiées en Suisse en 2001 et 2002, qui ont mis notamment en évidence le rôle joué par les variables contextuelles et structurelles sur les résultats des jeunes de 15 ans, nous avons cherché à déterminer quelle est l'influence des caractéristiques du matériel PISA sur la réussite des élèves de 9^e. Nous avons également essayé de mettre en relation les échecs et les réussites des élèves avec les programmes scolaires et les pratiques de lecture en classe (à partir des points de vue d'enseignants-experts des cantons concernés). Il nous a également paru intéressant de dégager des profils de lecteurs en fonction des intérêts des élèves interrogés, des types de documents lus et de la fréquence de lecture. Enfin, la question de la transversalité de la compétence de lecture dans d'autres domaines tels que les mathématiques et les sciences a été prise en considération.

De quoi dépendent les résultats ?

Avant d'aller plus avant dans l'explicitation de ces résultats, quelques précautions sont à prendre: nos constats sont étroitement liés à l'épreuve de littérature PISA 2000, notamment la répartition des questions en fonction des types d'objectifs et de textes.

Lorsque l'on tente de savoir ce qui influence les résultats des élèves de 9^e, on constate que l'objectif *réfléchir sur un texte* couplé au type de questions ouvertes leur cause des difficultés importantes. A l'inverse, les questions à choix multiples, généralement associées aux objectifs *interpréter* et *retrouver*

une information, conduisent à de meilleurs résultats.

En revanche, la structure du texte (textes continus et non continus) ne semble pas jouer de rôle sur les résultats.

En ce qui concerne la longueur et la complexité des textes dans l'enquête PISA 2000, on observe là encore qu'elles ne sont pas déterminantes dans la réussite comme dans l'échec, même s'il faut souligner que d'une manière générale les textes en allemand s'avèrent plus difficiles que les mêmes en français. Cette difficulté se caractérise en particulier par la complexité du vocabulaire davantage que par celle des phrases (en français, c'est l'inverse, c'est-à-dire que la difficulté du texte repose plus sur la complexité des phrases que sur celle du vocabulaire). Il nous a semblé en outre (cette hypothèse mériterait d'être vérifiée) que lire un texte et les consignes originellement produits dans sa langue facilite la tâche du lecteur. Pour en revenir à la Suisse alémanique, il convient de souligner qu'en plus de la plus grande difficulté des textes de langue allemande sur les textes français, les élèves sont confrontés à une langue qui n'est pas celle parlée dans leur région. Dans quelle mesure cette double contrainte a-t-elle influencé leur réussite à l'épreuve PISA? L'hypothèse mérite à nos yeux d'être investiguée.

C'est donc bien la tâche et non pas la nature du texte qui est à la source des problèmes rencontrés par les élèves. Rappelons que la composition du matériel joue certainement un rôle sur ces résultats; en effet, c'est pour l'objectif *réfléchir sur un texte* qu'on trouve le plus de questions ouvertes et les tâches de niveau de difficulté le plus élevé, selon l'estimation internationale.

Dans les trois régions, les élèves aux résultats les plus faibles se caractérisent de la manière suivante: on y trouve une proportion plus importante de garçons que de filles, d'élèves provenant des catégories socioprofessionnelles moyennes ou inférieures et d'élèves ne parlant pas la langue du test; une forte pro-

portion d'entre eux provient des filières scolaires les moins exigeantes et ils sont en moyenne plus âgés que leurs camarades. Ces élèves éprouvent des difficultés particulières à répondre aux questions ouvertes qui nécessitent une réflexion sur le texte et l'élaboration d'une réponse écrite. Dans ce cas, on constate de leur part un taux de non-réponses sensiblement plus fort que chez leurs camarades. Il s'agit toutefois de nuancer ce constat en précisant que l'on trouve dans cette population d'élèves des profils de réussite différenciés, montrant par exemple que ces élèves sont capables, sporadiquement, de répondre à des questions de difficulté relativement élevée.

Que déduire des résultats de certaines sous-populations ?

Deux types de sous-populations méritent une attention accrue : les élèves avec de faibles compétences en littératie et ceux qui ne parlent pas la langue du test à la maison (élèves allophones). On relève une fois encore que le fait de ne pas parler la langue de l'école à la maison a une influence sur les résultats des élèves. Ces derniers ont d'autant plus de difficultés qu'ils sont confrontés à des questions ouvertes nécessitant l'élaboration d'une réponse. Par ailleurs, ils sont de manière générale en plus grande proportion dans les niveaux de compétences les moins élevés.

On peut faire les remarques suivantes concernant les élèves avec de faibles compétences en littératie. Ces élèves de bas niveau de lecture ont de la peine à donner une réponse écrite à une question posée. Une analyse des réponses des élèves de niveaux 0 et 1 réalisée en Suisse romande permet de faire quelques hypothèses. Ces élèves éprouvent surtout des difficultés à tenir compte de plusieurs points de vue exposés dans un texte, à argumenter le leur et surtout à réfuter et contre-argumenter d'autres opinions que les leurs. Ils manifestent ainsi un manque de capacité à se décentrer de leur propre situation comme de leur propre réalité. De plus, les stratégies qu'ils développent pour saisir les indices d'un texte et faire les inférences nécessaires semblent limitées, peut-être en raison d'un manque de rapidité de lecture ou d'aisance dans le déchiffrement. Ils ne parviennent dès lors pas à une mobilité suffisante pour parcourir l'ensemble d'un texte et en dégager les idées principales.

Les interviews des enseignants-experts des trois régions linguistiques pour le secondaire confirment largement certains de ces constats ; par ailleurs ces enseignants déplorent le manque de moyens à disposition pour dépister et pallier les difficultés rencontrées chez ces élèves. En Suisse romande, par exemple, les enseignants interrogés regrettent le recours trop fréquent à des activités de structuration (grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire) comme remède pour pallier les difficultés. Par ailleurs, dans bien des cas, il semblerait que les enseignants des filières les moins exigeantes se limitent à des activités de lecture liées à des objectifs de repérage, d'interprétation simple, à partir de textes de longueur limitée.

Ces constats nous amènent à insister sur l'importance d'un enseignement/apprentissage axé sur la lecture en lien avec l'écriture, pour l'ensemble des élèves dès les premières années d'école. En ce qui concerne les élèves en difficulté de lecture, il nous apparaît important aussi de leur fournir les outils techniques et stratégiques leur permettant une lecture plus aisée, plus mobile et approfondie de toutes sortes de textes. Nous voulons insister en outre sur la nécessité d'un dépistage précoce des problèmes qu'ils rencontrent pour qu'au plus vite ces élèves puissent surmonter leurs difficultés.

Des lecteurs aux profils diversifiés

En 2000, le questionnaire adressé aux élèves a permis de recueillir des informations concernant leur intérêt pour la lecture, ce qu'ils lisent et à quelle fréquence.

Sans surprise, on constate que les plus hauts niveaux de compétence en lecture sont liés à un intérêt pour la lecture et à une grande diversité des types de lecture à quelques nuances près : ainsi, en Suisse italienne, les élèves auraient un intérêt plus important pour la lecture malgré des compétences légèrement moins élevées que dans les deux autres régions. A l'inverse, les faibles lecteurs expriment leur peu d'intérêt pour la lecture et un éventail restreint des textes qu'ils lisent.

Si l'on examine plus précisément les profils de lecteurs par région linguistique, on peut faire les constats suivants.

Dans toutes les régions, on trouve des profils différenciés de lecteurs ; il y a ceux qui lisent à la fois peu et se cantonnent à quelques types d'écrit, ceux qui

lisent le plus souvent des textes courts (généralement, revues, journaux et/ou bandes dessinées) et les assidus qui lisent toutes sortes d'écrits. Ces derniers disent accorder une priorité à la lecture de documentaires; au Tessin, ils privilégient également journaux et lecture de fiction.

En Suisse alémanique, il existe une catégorie de lecteurs grands consommateurs de bandes dessinées; cette catégorie se retrouve en Suisse italienne, mais pas en Suisse romande.

Contrairement à la Suisse alémanique, on trouve dans les régions latines une catégorie de lecteurs aux lectures plutôt diversifiées – voire très diversifiées au Tessin – qui se centrent sur la lecture fictionnelle. A l'examen des plans d'études, on a observé la place privilégiée tenue par la littérature dans le canton du Tessin. Cette place n'est certainement pas négligeable non plus en Suisse romande même si les plans d'études n'y font pas toujours référence de manière explicite. On peut penser néanmoins que, contrairement à la Suisse alémanique, dans ces régions, la culture littéraire est encore très présente dans les classes de l'école secondaire. Par ailleurs, plusieurs enseignants-experts le confirment, le type narratif est le plus travaillé en classe.

Si on tente de lier profils de lecteurs et compétences en lecture, on relève que la catégorie qui obtient les scores les plus élevés est justement celle qui regroupe les plus grands lecteurs de fiction (ceci vaut pour le Tessin et la Suisse romande). On peut faire l'hypothèse que pour lire des textes de fiction, qui sont des textes longs, il faut déjà maîtriser techniques et compréhension de lecture. D'ailleurs, selon plusieurs avis d'enseignants-experts, un texte trop long est dissuasif pour les plus faibles lecteurs.

Les lecteurs des autres catégories, excepté celle des lecteurs qui lisent peu, peuvent avoir de bonnes compétences; seuls les élèves qui lisent peu et avec un intérêt limité obtiennent des résultats généralement médiocres au test PISA, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut.

Généralement, toutes régions confondues, on observe que les filles ont tendance à être de plus grandes consommatrices de fiction que les garçons qui, eux, préfèrent les bandes dessinées et les textes courts.

Quant aux catégories des élèves qui varient le plus leur lecture, elles regroupent davantage que dans les autres des élèves de milieux socioprofessionnels élevés.

Des cantons aux résultats particulièrement bons

Trois cantons, St-Gall, Fribourg et Valais, se détachent du peloton des cantons par des résultats meilleurs qu'ailleurs. Il nous paraît intéressant de chercher à comprendre les raisons qui les distinguent des autres cantons, en examinant d'une part les items qui donnent lieu à des résultats spécifiques, d'autre part les caractéristiques de leur système scolaire.

On relève dans ces trois cantons un certain nombre d'items que les élèves réussissent en moyenne mieux qu'ailleurs. Ces items présentent les spécificités suivantes: il s'agit en majorité de questions ouvertes se référant à l'interprétation ou à la réflexion et portant sur des textes continus (narratifs, argumentatifs ou explicatifs surtout); plusieurs items ont un niveau de difficulté élevé et se réfèrent à un texte narratif (extrait d'une pièce de théâtre, *Amanda*) d'une longueur importante. Particulièrement difficiles, ces items ont conduit à des résultats généralement médiocres dans l'ensemble des autres cantons. Le texte d'*Amanda* semble donc avoir été discriminatif pour l'ensemble de notre échantillon. Il exige de la part du lecteur des connaissances sur le monde du théâtre et sur l'écriture du texte théâtral. Il convient de préciser ici que le texte théâtral constitue un chapitre du moyen d'enseignement fribourgeois.

S'il n'est guère possible de mettre en avant des particularités propres à ces trois cantons à partir de leur plan d'études et de leur organisation scolaire, on peut remarquer toutefois que tous trois ont une dotation horaire de la langue première de l'école plus forte, en moyenne, qu'ailleurs pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. Faut-il en déduire que l'augmentation des heures consacrées à la langue première de l'école constituerait la seule solution qui garantisse un niveau plus élevé des compétences dans ce domaine? Une telle mesure ne s'avère le plus souvent pas comme la plus réaliste et il faudrait alors envisager des solutions plus souples, comme par exemple intégrer un travail sur la langue dans les autres disciplines.

A propos du canton de Fribourg, il convient néanmoins de souligner le souci des responsables de l'enseignement du français de tisser des liens, au secondaire, entre le moyen d'enseignement choisi et les objectifs des plans d'études (plan de cheminement). De plus, dans la mesure du possible, des liens ont été établis entre les activités d'expression et de structuration.

Enfin, ces trois cantons sont parmi les moins urbanisés des cantons retenus dans notre étude. On peut faire l'hypothèse que la relation à l'école et à l'enseignement se fonde alors sur des liens de proximité plus serrés qu'ailleurs, facilitant peut-être l'enseignement/apprentissage.

Plan d'études, pratiques d'enseignement et évaluation

Il ressort de l'analyse des plans d'études des différents cantons une concordance de leurs exigences avec celles de l'enquête PISA. Cette concordance se manifeste plus particulièrement dans les buts et les objectifs, mais aussi en ce qui concerne le travail sur le type de textes. Seuls les textes non continus (selon la définition de PISA) ne font pas l'objet d'un travail de lecture, au secondaire en tout cas (sauf dans les cantons de St-Gall et de Zurich).

Sur la base des opinions exprimées par les enseignants-experts interviewés, on peut affirmer l'existence d'un décalage entre les recommandations des plans d'études et les pratiques effectives en classe. Finalement, les enseignants se fient davantage aux moyens d'enseignement lorsqu'il y en a. Dans ce sens, il nous paraît important qu'une cohérence soit assurée entre moyens d'enseignement et exigences des plans d'études. Cela permettrait par exemple d'éviter un travail trop exclusivement centré sur le narratif, comme c'est le cas encore actuellement dans beaucoup de classes. Cela inciterait aussi, peut-être, à envisager une progression des apprentissages de la lecture jusqu'à la fin de l'école obligatoire.

Un autre décalage apparaît entre les modalités d'évaluation de PISA et les pratiques d'évaluation en classe. Relevons tout d'abord que les enseignants-experts interrogés estiment que la lecture est généralement peu évaluée en classe. Lorsqu'elle l'est, elle porte très souvent sur des textes narratifs et fait peu intervenir des questions ouvertes à quelques exceptions près, ou même des questions à choix multiples, mais plutôt des réponses fermées à réponse courte.

Faut-il déplorer un tel décalage? Dans les conditions d'enseignement/apprentissage propre au système scolaire, il serait regrettable que l'école se saisisse des épreuves PISA pour en faire l'objet d'un drill dans les classes. Même si les enseignants doivent s'assurer que les objectifs visés sont atteints, la finalité première de l'enseignement/apprentissage de la lec-

ture est bien de motiver les élèves et de les placer dans des contextes de lecture divers leur permettant d'acquérir des stratégies pour comprendre les textes de genres variés.

Corrélations entre lecture, mathématiques et sciences

Il est évident que la lecture joue un rôle important dans l'ensemble des épreuves de PISA aussi bien en mathématiques qu'en sciences. En effet, la construction même de ces épreuves implique de lire de nombreuses consignes et textes dans ces domaines. Pour la Suisse alémanique et la Suisse romande, la corrélation entre lecture et sciences est plus élevée qu'entre lecture et mathématiques; le résultat est inverse pour la Suisse italienne. Il nous est difficile d'expliquer une telle différence.

A l'issue de l'ensemble de ces constatations, nous terminerons avec quelques remarques.

Pour en venir à l'enseignement/apprentissage de la lecture à l'école, l'enquête PISA, si elle peut poser un diagnostic sur les compétences des élèves sortant de l'école obligatoire, ne fournit pas les outils pour améliorer l'enseignement/apprentissage en classe. Or, il nous semble important de favoriser chez tous les élèves une lecture – en tant qu'activité sociale et culturelle – axée sur la diversité textuelle (telle que préconisée à la fois dans PISA et dans les plans d'études), sur le sens, sur la réflexion. Dans ce but, il conviendrait de mettre en place un enseignement/apprentissage structuré, c'est-à-dire conduisant à l'acquisition de nombreuses techniques et stratégies, présentant une ligne générale de progression et prévu pour l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Par ailleurs, une des conditions premières pour favoriser l'apprentissage de la lecture et du plaisir de lire consiste à créer un environnement de classe riche en livres et à impliquer les élèves dans des activités de lecture motivantes – développer les situations où l'on choisit et l'on parle de ses lectures. Parmi les facteurs de motivation, les technologies de l'information et de la communication (TIC) utilisées efficacement peuvent en outre offrir une motivation supplémentaire à la lecture et à l'écriture.

Relevons encore que pour amener les enseignants à prendre conscience de l'importance de la lecture et à repenser leur enseignement, notamment à la fin du primaire et au secondaire 1, il serait nécessaire de

donner un véritable statut à la lecture dans les programmes d'enseignement. De l'avis des enseignants-experts interrogés, il manquerait encore dans plusieurs cantons un signal clair dans ce domaine.

Enfin, pour mieux répondre aux besoins des « lecteurs précaires » et les aider à compléter leur apprentissage jusque dans le secondaire I, voire au-delà, il

s'agit de prolonger les investigations et la recherche sur les causes des difficultés de ces élèves en analysant *in situ* leurs stratégies de lecteurs, ce qui permettrait non seulement de dépister leurs difficultés mais aussi de les faire progresser. Parallèlement, il serait nécessaire d'en savoir plus sur les pratiques d'enseignement en matière de lecture.

Bibliographie

- Benzécri J.-P. (1973). *L'analyse des données*. Tome 1: La taxinomie. Tome 2: L'analyse des correspondances. Paris: Dunod.
- Baudelot, Ch., Cartier, M., Detrez, Ch. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris: Editions du Seuil.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2002). *L'illettrisme. Quand l'écrit pose problème*. Aarau: CSRE.
- Deci, E., Ryan, R. et al. (1982). «Effects of Performance Standards on Teaching Styles: Behavior of Controlling Teachers», *Journal of Educational Psychology*, 95, 256-273.
- Fayol, M. (1992). «Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle» in *Psychologie cognitive de la lecture*. Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., Zagar, D. Paris: P.U.F.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Giasson, J. (1992). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Lieury, A., Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Lurin J., Soussi A. (1998). *La littératie à Genève-Enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne*. Genève: SRED.
- Marx, H. (1997). Erwerb des Lesens und des Rechtsschreiben: Literatürblick in Weinert, F. E., Helmke, A. (Hrsg). *Entwicklung in Grundschulalten*. Weinheim: Beltz- 85-112.
- Moreau, J., Doudin, P.-A., Cazes P. (2000). *L'analyse des correspondances et les techniques connexes*. Berlin: Springer-Verlag.
- Nidegger, Ch. (coord.) (2001). *Compétences des jeunes romands: Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel: IRDP.
- Notter, Ph., Meier-Civelli, U., Nieuwenboon, J. W., Ruesch, P., Stoll, F. (1996). *Lernziel Lesen. Lesenkompetezn von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study*. Aarau: Sauerländer.
- Notter, Ph., Bonerad, E.-M., Stoll, F. (Hrsg) (1999). *Lesens – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum «International Adult Literacy Survey»*. Chur: Rüegger.
- OCDE (1995). *Littérature, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris: OCDE.
- OCDE (1999) *Mesurer les connaissances et compétences des élèves – Un nouveau cadre d'évaluation*. Programme International de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves. Paris: OCDE.
- OCDE (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science: l'évaluation de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE (2003). *Reading for Change – Performance and engagement across countries*. Paris: OCDE.
- OFS/CDIP (2002). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Pilotage du système de formation. Neuchâtel et Berne: OFS/CDIP.
- Soussi, A., Baumann, Y., Broi, A.-M., Dessibourg, P., Leu, N., Martin, D. (1995). *Comment lisent-ils en sixième? Neuchâtel: IRDP, LEP*.

Annexes

Données du graphique 4.1: Compétences en lecture des élèves de 9^e par niveau dans les 10 cantons

	Valais	Fribourg	Vaud	Jura	Neuchâtel	St-Gall	Tessin	Berne	Genève	Zurich
niveau 0	0.9	1.2	3.9	1.1	3.3	3.0	4.2	4.0	8.0	8.0
niveau 1	4.2	4.6	9.2	12.3	11.5	12.0	12.2	15.0	13.2	16.0
niveau 2	21.8	17.5	25.3	31.4	23.6	20.0	29.4	26.0	27.1	22.0
niveau 3	41.8	41.7	37.0	32.4	35.8	31.0	34.4	28.0	29.3	24.0
niveau 4	26.8	28.7	18.9	19.6	21.1	25.0	16.2	19.0	18.8	19.0
niveau 5	4.5	6.3	5.8	3.2	4.6	9.0	3.6	7.0	3.5	10.0

Données du graphique 4.2: Taux moyen de réponses dans les trois régions en fonction de l'objectif de lecture

Régions	Suisse alémanique				Suisse italienne				Suisse romande			
	% réponses justes et partielles	% réponses fausses	% non-réponses	autres ¹	% réponses justes et partielles	% réponses fausses	% non-réponses	autres ²	% réponses justes et partielles	% réponses fausses	% non-réponses	autres ³
<i>retrouver une information</i>	63.96 (59.5) ⁴	25.79	6.93	3.32	63.04 (59.0)	23.99	7.91	5.06	66.53 (61.9)	25.22	4.65	3.60
<i>interpréter</i>	61.61 (59.7)	28.19	6.64	3.56	59.58 (57.6)	28.43	7.86	4.13	64.06 (62.0)	27.84	4.94	3.16
<i>réfléchir</i>	51.26 (46.5)	30.65	16.27	1.82	50.68 (45.9)	26.99	19.42	2.91	50.59 (45.35)	35.09	12.21	2.11
Total	59.90 (56.7)	28.07	8.89	3.14	58.54 (55.4)	26.86	10.47	4.13	61.72 (58.2)	28.74	6.49	3.05

Données du graphique 4.3: Taux moyen de réponse justes et partielles en fonction du type de question dans les 3 régions (en %)

	Suisse alémanique	Suisse italienne	Suisse romande
questions à choix multiples	66.29	63.96	68.89
questions complexes à choix multiples	66.36	66.01	71.72
questions fermées à réponse courte	60.76	61.96	65.2
questions fermées à réponse construite	60.16	56.39	64.58
questions ouvertes	49.38	49.31	48.06

Données du graphique 4.5: Taux moyen de réponses justes et partielles selon la structure du texte dans les 3 régions (en %)

Types de structure	Suisse alémanique	Suisse italienne	Suisse romande
textes continus	60.13	59.00	61.31
textes non continus	59.41	57.60	62.59

¹ Sous *autres* sont regroupés le pourcentage d'items non atteints et de réponses non appropriées (p. ex. double réponse quand une seule réponse est demandée dans un q.c.m.).

² Idem.

³ Idem.

⁴ Est indiqué entre parenthèses le taux moyen de réponses justes « strict ».

Données du graphique 4.6: Taux moyen de réponses justes et partielles dans les différents types de textes pour les trois régions (en %)

Types de texte	Suisse alémanique	Suisse italienne	Suisse romande
narratif	57.18	57.06	60.11
explicatif	59.76	59.31	62.57
injonctif	53.05	51.21	53.77
argumentatif	57.28	57.75	57.04
descriptif	61.84	58.99	59.97
mixte	63.40	59.85	64.82
schématique et tableau	57.20	54.19	60.67
graphiques et cartes	67.80	67.91	70.95

Données du graphique 4.7: Coefficient de lisibilité des textes dans les trois langues

Nom du texte	No	Coefficient de lisibilité en français	Coefficient de lisibilité en allemand	Coefficient de lisibilité Gulpéase en italien
<i>Macondo</i>	1	22	13	45
<i>Bicyclette IALS</i>	2	24	19	71
<i>Allergies/Explorateurs</i>	3	25	3	45
<i>Garantie Hotpoint</i>	4	25	9	55
<i>Echanges</i>	5	27	9	47
<i>Grippe</i>	6	30	24	50
<i>Araignées droguées</i>	7	31	20	52
<i>Comptes rendus de films</i>	8	31	21	52
<i>Chemises</i>	9	31	27	47
<i>Sauvez une plage</i>	10	33	21	50
<i>Téléphone</i>	11	34	30	54
<i>Pôle Sud</i>	12	35	24	55
<i>Entretien d'embauche</i>	13	39	15	57
<i>Travaux ménagers</i>	14	41	29	52
<i>Opticien</i>	15	41	17	55
<i>Contact avec un employeur</i>	16	42	26	53
<i>Guide</i>	17	42	52	63
<i>Nouvelles règles</i>	18	42	25	50
<i>Opinions d'élèves</i>	19	42	33	56
<i>Rhino</i>	20	44	38	54
<i>Baskets</i>	21	44	33	50
<i>Personnel</i>	22	45	15	59
<i>Police</i>	23	52	48	60
<i>Le cadeau</i>	24	53	57	61
<i>Graffiti</i>	25	54	42	67
<i>Si</i>	26	56	40	75
<i>Amanda et la Duchesse</i>	27	59	60	68
<i>Esope</i>	28	62	53	60

Liste des items et de leurs caractéristiques (numéros figurant dans graphique 4.10, etc.)

Nom de l'item	No de l'unité	No item	Type de question	Structure de texte	Processus de lecture	Type de texte	Score de l'item	Niveau de difficulté
Lac Tchad	R040Q02	1	à choix multiple	Non continu	Retrouver une information	Schémas/ graphiques	478	2
Lac Tchad	R040Q03A	2	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Schémas/ graphiques	540	3
Lac Tchad	R040Q03B	3	ouverte	Non continu	Réfléchir	Schémas/ graphiques	600	4
Lac Tchad	R040Q04	4	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Schémas/ graphiques	397	2
Lac Tchad	R040Q06	5	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Schémas/ graphiques	508	3
Araignées droguées	R055Q01	6	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	373	1
Araignées droguées	R055Q02	7	ouverte	Continu	Réfléchir	Explicatif	543	3
Araignées droguées	R055Q03	8	ouverte	Continu	Interpréter	Explicatif	504	3
Araignées droguées	R055Q05	9	ouverte	Continu	Interpréter	Explicatif	419	2
Macondo	R061Q01	10	ouverte	Continu	Interpréter	Narratif	488	3
Macondo	R061Q03	11	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	499	3
Macondo	R061Q04	12	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	470	3
Macondo	R061Q05	13	ouverte	Continu	Réfléchir	Narratif	544	3
Esope	R067Q01	14	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	341	1
Esope	R067Q04	15	ouverte	Continu	Réfléchir	Narratif	479	2
Esope	R067Q05	16	ouverte	Continu	Réfléchir	Narratif	487/543	3
Sauvez une plage	R070Q02	17	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Explicatif	542	2
Sauvez une plage	R070Q03	18	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Explicatif	454	2
Sauvez une plage	R070Q04	19	ouverte	Continu	Réfléchir	Explicatif	733	5
Sauvez une plage	R070Q07	20	complexe à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	488/586	3/4

Liste des items et de leurs caractéristiques (numéros figurant dans graphique 4.10, etc.) (suite)

Nom de l'item	No de l'unité	No item	Type de question	Structure de texte	Processus de lecture	Type de texte	Score de l'item	Niveau de difficulté
Iran Air	R076Q03	21	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Tableaux	473	2
Iran Air	R076Q04	22	fermée à réponse construite	Non continu	Interpréter	Tableaux	542	3
Iran Air	R076Q05	23	à choix multiple	Non continu	Retrouver une information	Tableaux	546	3
Grippe	R077Q02	24	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Argumentatif	443	2
Grippe	R077Q03	25	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	542/583	3/4
Grippe	R077Q04	26	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	521	3
Grippe	R077Q05	27	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	637	5
Grippe	R077Q06	28	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	562	4
Graffiti	R081Q01	29	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	421	2
Graffiti	R081Q05	30	ouverte	Continu	Interpréter	Argumentatif	542	3
Graffiti	R081Q06A	31	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	471	2
Graffiti	R081Q06B	32	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	581	4
Travaux ménagers	R083Q01	33	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	484	3
Travaux ménagers	R083Q02	34	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Schémas/ graphiques	369	1
Travaux ménagers	R083Q03	35	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Schémas/ graphiques	404	1
Travaux ménagers	R083Q04	36	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Schémas/ graphiques	480	3
Travaux ménagers	R083Q06	37	ouverte	Non continu	Réfléchir	Explicatif	575	4
Si	R086Q04	38	ouverte	Non continu	Réfléchir	Annonces/ réclames	661	5
Si	R086Q05	39	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	374	1
Si	R086Q07	40	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	436	2
Population active	R088Q01	41	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Diagrammes	477	3
Population active	R088Q03	42	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Diagrammes	485/631	3/5
Population active	R088Q04	43	complexe à choix multiple	Non continu	Interpréter	Diagrammes	473/727	3/5

Liste des items et de leurs caractéristiques (numéros figurant dans graphique 4.10, etc.) (suite)

Nom de l'item	No de l'unité	No item	Type de question	Structure de texte	Processus de lecture	Type de texte	Score de l'item	Niveau de difficulté
Population active	R088Q05	44	complexe à choix multiple	Non continu	Réfléchir	Diagrammes	445	3
Population active	R088Q07	45	à choix multiple	Non continu	Réfléchir	Diagrammes	486	3
Bibliothèque	R091Q05	46	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Cartes	363	1
Bibliothèque	R091Q06	47	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Cartes	353	1
Bibliothèque	R091Q07	48	ouverte	Non continu	Réfléchir	Cartes	404	1
Agences de presse	R093Q03	49	fermée à réponse courte	Non continu	Interpréter	Tableaux	447	2
Plan International	R099Q04B	50	ouverte	Non continu	Réfléchir	Tableaux	705/822	5
Police	R100Q04	51	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Explicatif	515	3
Police	R100Q05	52	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	518	3
Police	R100Q06	53	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	406	1
Police	R100Q07	54	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	402	1
Rhino	R101Q01	55	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	540	1
Rhino	R101Q02	56	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	350	1
Rhino	R101Q03	57	à choix multiple	Continu	Réfléchir	Descriptif	491	3
Rhino	R101Q04	58	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	407	1
Rhino	R101Q05	59	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	571	4
Rhino	R101Q08	60	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	533	3
Chemises	R102Q01	61	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	380	1
Chemises	R102Q04A	62	ouverte	Continu	Interpréter	Explicatif	608	4
Chemises	R102Q05	63	fermée à réponse construite	Non continu	Interpréter	Tableaux	581	4
Chemises	R102Q06	64	ouverte	Non continu	Réfléchir	Tableaux	633	5
Chemises	R102Q07	65	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	356	1
Téléphone	R104Q01	66	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Injonctif	386	1
Téléphone	R104Q02	67	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Tableaux	599	4

Liste des items et de leurs caractéristiques (numéros figurant dans graphique 4.10, etc.) (suite)

Nom de l'item	No de l'unité	No item	Type de question	Structure de texte	Processus de lecture	Type de texte	Score de l'item	Niveau de difficulté
Téléphone	R104Q05	68	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Tableaux	574/764	4/5
Téléphone	R104Q06	69	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Tableaux	414	2
Baskets	R110Q01	70	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	356	1
Baskets	R110Q04	71	fermée à réponse courte	Continu	Retrouver une information	Explicatif	392	1
Baskets	R110Q05	72	fermée à réponse courte	Continu	Retrouver une information	Explicatif	405	1
Baskets	R110Q06	73	à choix multiple	Continu	Réfléchir	Explicatif	402	1
Echanges	R111Q01	74	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	494	3
Echanges	R111Q02B	75	ouverte	Continu	Réfléchir	Explicatif	551/694	3/5
Echanges	R111Q04	76	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Explicatif	419	2
Echanges	R111Q06B	77	ouverte	Continu	Réfléchir	Explicatif	552/592	3/4a
Le cadeau	R119Q01	78	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	447	2
Le cadeau	R119Q04	79	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	603	4
Le cadeau	R119Q05	80	ouverte	Continu	Réfléchir	Narratif	567/652	4/5
Le cadeau	R119Q06	81	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Narratif	367	1
Le cadeau	R119Q07	82	ouverte	Continu	Interpréter	Narratif	539/645	3/5
Le cadeau	R119Q08	83	ouverte	Continu	Interpréter	Narratif	529	3
Le cadeau	R119Q09	84	ouverte	Continu	Réfléchir	Narratif	480/537	2/3
Avis d'élèves	R120Q01	85	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	517	3
Avis d'élèves	R120Q03	86	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	590	4
Avis d'élèves	R120Q06	87	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	508	3
Avis d'élèves	R120Q07	88	complexe à choix multiple	Continu	Réfléchir	Argumentatif	441	2
Just Art	R122Q02	89	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Formulaires	511	3

Liste des items et de leurs caractéristiques (numéros figurant dans graphique 4.10, etc.) (suite)

Nom de l'item	No de l'unité	No item	Type de question	Structure de texte	Processus de lecture	Type de texte	Score de l'item	Niveau de difficulté
Just Art	R122Q03	90	complexe à choix multiple	Non continu	Retrouver une information	Formulaires	535/625	3/4
Amanda et la Duchesse	R216Q01	91	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	423	2
Amanda et la Duchesse	R216Q02	92	fermée à réponse courte	Continu	Réfléchir	Narratif	561	4
Amanda et la Duchesse	R216Q03	93	fermée à réponse courte	Non continu	Interpréter	Tableaux	567	4
Amanda et la Duchesse	R216Q04	94	fermée à réponse courte	Continu	Retrouver une information	Narratif	608	4
Amanda et la Duchesse	R216Q06	95	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	455	2
Emploi	R219Q01E	96	fermée à réponse construite	Non continu	Interpréter	Formulaires	524	3
Emploi	R219Q01t	97	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Formulaires	448	2
Emploi	R219Q02	98	ouverte	Non continu	Réfléchir	Formulaires	415	2
Pôle Sud	R220Q01	99	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Cartes	570	4
Pôle Sud	R220Q02B	100	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Schémas/ graphiques	485	3
Pôle Sud	R220Q04	101	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	513	3
Pôle Sud	R220Q05	102	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	353	1
Pôle Sud	R220Q06	103	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	483	3
Nucléaire	R225Q02	104	ouverte	Non continu	Interpréter	Schémas/ graphiques	470	2
Nucléaire	R225Q03	105	à choix multiple	Non continu	Retrouver une information	Schémas/ graphiques	327	1
Nucléaire	R225Q04	106	à choix multiple	Non continu	Retrouver une information	Schémas/ graphiques	438	2
Opticien	R227Q01	107	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	516	3
Opticien	R227Q02	108	complexe à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Descriptif	401/604	1/4
Opticien	R227Q03	109	ouverte	Continu	Réfléchir	Descriptif	525	3
Opticien	R227Q04	110	fermée à réponse courte	Non continu	Interpréter	Schémas/ graphiques	450/507	2/3

Liste des items et de leurs caractéristiques (numéros figurant dans graphique 4.10, etc.) (suite)

Nom de l'item	No de l'unité	No item	Type de question	Structure de texte	Processus de lecture	Type de texte	Score de l'item	Niveau de difficulté
Opticien	R227Q06	111	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Schémas/ graphiques	415	2
Guide	R228Q01	112	à choix multiple	Continu	Interpréter	Injonctif	468	2
Guide	R228Q02	113	à choix multiple	Continu	Interpréter	Injonctif	516	3
Guide	R228Q04	114	à choix multiple	Continu	Interpréter	Injonctif	521	3
Personnel*	R234Q01	115	fermée à réponse courte	Continu	Retrouver une information	Descriptif	363	1
Personnel*	R234Q02	116	ouverte	Continu	Retrouver une information	Descriptif	655	5
Nouvelles règles*	R236Q01	117	fermée à réponse courte	Continu	Interpréter	Explicatif	558	4
Nouvelles règles*	R236Q02	118	ouverte	Continu	Interpréter	Explicatif	669	5
Entretien d'embauche*	R237Q01	119	ouverte	Continu	Retrouver une information	Injonctif	498	3
Entretien d'embauche*	R237Q03	120	ouverte	Continu	Interpréter	Injonctif	510	3
Bicyclette IALS*	R238Q01	121	ouverte	Continu	Retrouver une information	Injonctif	490	3
Bicyclette IALS*	R238Q02	122	fermée à réponse courte	Continu	Interpréter	Injonctif	564	4
Allergies/ Explorateurs*	R239Q01	123	ouverte	Continu	Interpréter	Explicatif	541	3
Allergies/ Explorateurs*	R239Q02	124	fermée à réponse courte	Continu	Retrouver une information	Explicatif	475	2
Garantie Hotpoint*	R241Q02	125	ouverte	Continu	Interpréter	Descriptif	538	3
Comptes rendus de films*	R245Q01	126	fermée à réponse construite	Continu	Retrouver une information	Argumentatif	448	2
Comptes rendus de films*	R245Q02	127	fermée à réponse construite	Continu	Interpréter	Argumentatif	494	3
Contact avec un employeur*	R246Q01	128	ouverte	Continu	Retrouver une information	Injonctif	425	2
Contact avec un employeur*	R246Q02	129	ouverte	Continu	Retrouver une information	Injonctif	640	5

* Items de l'enquête IALS.

Données du graphique 5.1: Taux moyen de réponses justes et partielles par genre dans les trois régions en fonction de l'objectif de lecture

Processus de lecture	Taux moyen de réponses justes et partielles						
		Suisse alémanique		Suisse italienne		Suisse romande	
		garçons	filles	garçons	filles	garçons	filles
retrouver l'information	<i>moyenne</i>	62.47	65.51	58.15	60.93	64.69	68.58
	<i>nombre</i>	33	33	36	36	36	36
	<i>écart-type</i>	21.72	19.20	21.72	23.19	19.06	18.21
interpréter	<i>moyenne</i>	59.52	63.78	57.64	61.83	61.10	67.22
	<i>nombre</i>	63	63	64	64	64	64
	<i>écart-type</i>	15.28	15.24	17.16	17.28	17.17	15.97
réfléchir	<i>moyenne</i>	46.92	55.76	42.36	50.74	46.10	55.26
	<i>nombre</i>	28	28	29	29	29	29
	<i>écart-type</i>	16.41	17.76	18.72	20.23	20.44	21.00
Total	<i>moyenne</i>	57.46	62.43	54.32	59.09	58.73	64.91
	<i>nombre</i>	124	124	129	129	129	129
	<i>écart-type</i>	17.43	17.20	19.75	20.02	19.62	18.45

Données du graphique 5.2: Taux moyen de réponses justes et partielles selon la langue parlée à la maison dans les différents types de questions

Types de questions	Suisse alémanique		Suisse italienne		Suisse romande	
	germanophones	non-germanophones	italophones	non-italophones	francophones	non-francophones
à choix multiples	69.43	54.31	66.69	56.71	66.50	71.53
complexes à choix multiples	70.57	50.75	70.01	53.44	71.08	74.55
fermées à réponse courte	64.66	46.27	64.56	54.98	62.02	68.27
fermées à réponse construite	63.64	46.52	59.69	49.18	63.65	66.08
ouvertes	52.92	35.49	52.13	40.74	43.51	52.75

Données du graphique 6.2: Les différents profils de lecteurs en Suisse alémanique

Cluster no 1: Lecteurs de texte courts y compris les BD					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais	3.80%	8.70%		32.00%	34.00%
modérément	14.20%	17.60%		38.60%	61.50%
fréquemment	79.10%	70.20%	96.00%	26.10%	
Cluster no 2: Lecteurs de textes courts (journaux et revues)					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais		8.30%	51.20%	27.30%	41.80%
modérément		17.90%	47.30%	42.10%	56.20%
fréquemment	99.10%	72.60%		29.20%	
Cluster no 3: Elèves lisant peu					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais	24.30%	23.00%	59.70%	42.80%	52.70%
modérément	74.50%	27.50%	39.20%	33.00%	45.50%
fréquemment		48.20%		22.50%	
Cluster no 4: Lecteurs diversifiant beaucoup (textes courts et longs)					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais	4.00%	5.80%	32.20%	20.20%	
modérément	16.50%	12.60%	31.50%	27.80%	
fréquemment	73.60%	75.40%	29.00%	44.80%	89.20%

Données du graphique 6.3: Les différents profils de lecteurs en Suisse italienne

Cluster no 1: Lecteurs de textes courts y compris les BD					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais	5.00%	7.50%		22.90%	63.80%
modérément	18.10%	18.60%		37.70%	36.20%
fréquemment	76.80%	73.50%	99.90%	39.10%	
Cluster no 2: Lecteurs de textes courts (journaux et magazines)					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais		11.60%	51.00%	24.90%	71.00%
modérément		28.90%	48.80%	45.50%	29.00%
fréquemment	100.00%	59.20%		29.00%	
Cluster no 3: Elèves lisant peu					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais	21.70%	21.80%	43.20%	39.50%	75.70%
modérément	78.30%	35.50%	48.60%	41.80%	24.10%
fréquemment		42.40%	7.90%	18.30%	0.30%
Cluster no 4: Elèves diversifiant beaucoup (textes courts et longs)					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais	10.50%	2.10%	10.50%	4.20%	
modérément	11.90%	4.20%	35.00%	9.00%	
fréquemment	75.50%	91.70%	50.30%	84.70%	100.00%

Données du graphique 6.4: Les différents profils de lecteurs en Suisse romande

Cluster no 1: Lecteurs de textes courts y compris les BD					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais	5.50%		14.60%	33.80%	34.00%
modérément	27.80%		43.30%	65.40%	65.20%
fréquemment	65.70%	99.30%	40.90%		
Cluster no 2: Lecteurs diversifiant beaucoup avec accent sur fiction					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais	5.60%	8.80%	7.20%		20.80%
modérément	30.30%	27.70%	38.20%		77.30%
fréquemment	62.20%	61.30%	52.40%	97.10%	
Cluster no 3: Elèves lisant peu					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais	12.70%	25.60%	19.30%	39.00%	49.30%
modérément	42.90%	73.10%	50.20%	59.70%	49.00%
fréquemment	42.70%		28.80%		
Cluster no 4: Lecteurs diversifiant beaucoup (textes courts et longs)					
	Revue	Journaux	Bandes dessinées	Fiction	Documentaires
jamais	3.90%	3.70%	11.50%	17.50%	
modérément	16.60%	14.40%	33.40%	37.60%	
fréquemment	75.90%	79.00%	51.90%	41.30%	95.40%

Données du graphique 6.6: Compétences en littératie dans les différents clusters dans chaque région

	Suisse alémanique			
	<i>compétence générale en littératie</i>	<i>retrouver une information</i>	<i>interpréter</i>	<i>réfléchir</i>
Cluster 1	503.85	509.47	506.04	493.46
Cluster 2	504.92	509.04	503.82	502.29
Cluster 3	469.29	471.4	470.58	464.93
Cluster 4	505.79	512.01	505.6	499.24
Total	496.48	500.75	496.65	491.46
	Suisse italienne			
	<i>compétence générale en littératie</i>	<i>retrouver une information</i>	<i>interpréter</i>	<i>réfléchir</i>
Cluster 1	508.84	512.15	506.11	508.22
Cluster 2	485.19	489.83	480.01	489.64
Cluster 3	464.19	461.07	462.16	471.55
Cluster 4	526.13	528.82	520.77	531.06
Total	488.04	490.3	484.41	491.67
	Suisse romande			
	<i>compétence générale en littératie</i>	<i>retrouver une information</i>	<i>interpréter</i>	<i>réfléchir</i>
Cluster 1	498.36	507.56	502.45	484.9
Cluster 2	527.83	532.54	535.75	515.68
Cluster 3	477.87	479.87	481.93	471.01
Cluster 4	498.82	507.26	506.24	484.65
Total	499	505.47	504.45	487.25

Données du chapitre 7 (point 7.4): Rendements par région pour les items utilisés pour les interviews

Nom du texte	Taux de réponses justes et partielles			
	Item	Suisse alémanique	Suisse italienne	Suisse romande
Amanda (R0216)	Q01	71.75	68.41	71.5
	Q02	43.15	38.24	54.4
	Q03	36.39	30.27	46.4
	Q04	29.88	42.13	34.8
	Q06	64.16	58.84	67.9
Le cadeau (R0119)	Q01	66.55	68.1	75.7
	Q04	32.59	38.86	49.7
	Q05*	44.79	39.96	29.6
	Q06	79.75	87.22	85.9
	Q07*	52.83	53.71	50.7
	Q08	55.20	59.76	55.2
Baskets (R0110)	Q01	83.21	86.32	88.5
	Q04	74.26	84.10	79.5
	Q05	58.76	79.25	78.7
	Q06	74.74	83.27	79.3
Pôle Sud (R0220)	Q01	39.95	45.06	55.1
	Q02B	62.60	65.45	62.1
	Q04	59.35	65.06	70.9
	Q05	80.67	79.62	83.1
	Q06	68.12	65.67	69.5
Guide (R0228)	Q01	67.46	70.06	67.8
	Q02	47.13	63.15	62.3
	Q04	60.15	43.49	52
L'entretien d'embauche (R0237)	Q01	59.98	63.36	65.3
	Q03	50.81	38.77	43.1
Graffiti (R081)	Q01	71.55	74.10	75.6
	Q05	49.46	55.96	57
	Q06A	61.16	66.10	61.2
	Q06B	54.58	45.37	39.1
Opticien (R0227)	Q01	74.35	54.22	62.2
	Q02*	91.08	80.54	84.3
	Q03	52.62	56.40	61.6
	Q04*	85.58	72.86	87.2
	Q06	84	72.29	80.2
Population active (R088)	Q01	58.94	57.71	47.9
	Q03*	60.10	63.46	65.6
	Q04*	63.07	61.89	74.2
	Q05	58.30	70.47	74.2
	Q07	61.14	57.75	68.6
Iran Air (R076)	Q03	—	73.13	65.9
	Q04	58.02	25.19	51.2
	Q05	51.65	47.51	50.3
Agences de presse (R093)	Q03	74.30	73.79	72.5
Just Art (R0122)	Q02	56.46	29.09	57.3
	Q03*	54,27	46.47	61.2
Nucléaire (R0225)	Q02	62.9	68.86	69.7
	Q03	92.76	89.18	93.1
	Q04	74.71	72.94	77.5

* Ces questions peuvent obtenir un crédit partiel ou total.

Publications déjà parues dans la série « monitoring de l'éducation »

Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000 / Urs Moser. BFS/EDK: Neuchâtel 2001. 30 S. gratis. Bestellnr. 473-0000. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Synthèse du rapport national PISA 2000 / Urs Moser. OFS/CDIP: Neuchâtel 2001. 30 p. gratuit. No de commande: 474-0000. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Pronti per la vita? Le competenze di base dei giovani – Sintesi del rapporto nazionale PISA 2000 / Urs Moser. UST/CDPE: Neuchâtel 2001. 30 p. gratis. Numero di ordinazione 475-0000. Il Documento è disponibile all'indirizzo internet www.pisa.admin.ch.

Prepared for Life? Basis Competencies of Young People – A Synthesis of the National PISA 2000 report / Urs Moser. BFS/EDK: Neuchâtel 2001. 30 p. free. Order number 476-0000. www.pisa.admin.ch.

Für das Leben gerüstet? Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000 / Claudia Zahner [et al.]. BFS/EDK: Neuchâtel 2002. 179 S. Bestellnr. 470-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15243-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000 / Claudia Zahner [et al.]. OFS/CDIP: Neuchâtel 2002. 174 p. No de commande: 471-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15244-6. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonalen Bericht der Erhebung PISA 2000 / Erich Ramseier [et

al.]. BFS /EDK: Neuchâtel 2002. 114 S. Bestellnr.: 523-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15264-0. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Lehrplan und Leistungen Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Urs Moser & Simone Berweger. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 100S. Bestellnr. 573-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15288-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Die besten Ausbildungssysteme Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Sabine Larcher & Jürgen Oellkers. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 52S. Bestellnr. 575-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15290-X. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Soziale Integration und Leistungsförderung Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Maja Coradi Vellacott [et al.]. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 85S. Bestellnr. 576-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15291-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Bildungswunsch und Wirklichkeit Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Thomas Meyer, Barbara Stalder, Monika Matter. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 68S. Bestellnr. 577-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15292-6. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

PISA 2000: Synthese und Empfehlungen / Ernst Buschor, Heinz Gilomen, Huguette McCluskey. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 35S. Bestellnr. 578-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15293-4. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch

PISA 2000: Synthèse et recommandations / Ernst Buschor, Heinz Gilomen, Huguette McCluskey. OFS/CDIP: Neuchâtel 2003. 35p. No de commande: 579-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15294-2. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

